DOCUMENT RESUME

ED 026 917 FL 001 158

By-Germain, Claude

Le Francais, Langue Seconde: Aspects de la Conversation (French as a Second Language: Conversational Aspects).

Pub Date 68

Note-144p.; Thesis presented to the Dept of Applied Linguistics, Faculty of Letters, Univ of Montreal, 1968.

EDRS Price MF-$0.75 HC-$7.30

Descriptors-*Applied Linguistics, Audiolingual Skills, Bibliographies, *Conversational Language Courses, *French, Language Fluency, Language Instruction, Learning Plateaus, *Learning Theories, Linguistic Theory, Listening Comprehension, Psycholinguistics, *Second Language Learning, Structural Linguistics

The nature of conversation as communication is explored in its psychological, linguistic, and didactic aspects with particular reference to the learning of French as a second language. Major emphasis is placed on psychological and linguistic theories. In the didactic section, the problems, value, and methodology of conversation classes are described, and three proposed levels of instruction are defined. An 81-item bibliography is included. (AF)

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
OFFICE OF EDUCATION

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

EDO 26917

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL OFFICE OF EDUCATION POSITION OR POLICY.

LE FRANCAIS, LANGUE SECONDE:

ASPECTS DE LA CONVERSATION

par

CLAUDE GERMAIN

Mémoire de D.E.S.

présenté à la Section de linguistique appliquée

Faculté des lettres

Université de Montréal

MONTREAL

1968

FL 001 158

RESUME

En vue de déterminer la nature de la conversation, dans l'enseignement du français comme langue seconde, divers aspects du problème ont été successivement etudiés.

De l'étude de l'aspect psycholinguistique et de l'aspect psychologique de la conversation, nous avons pu tirer un certain nombre de données qui nous ont par la suite servi lors de l'examen de l'aspect linguistique de la conversation. Dans cette étude, nous avons posé le problème de la conversation, après quoi nous nous sommes attardé à l'étude de ses éléments constitutifs et de ses mécanismes. L'examen du but de la conversation a alors suivi l'explication de notre définition. Finalement, l'étude de l'aspect didactique nous a montré à la fois les difficultés et la valeur didactique de la conversation, et nous a fourni quelques indications méthodologiques concernant la classe de conversation.

Comme résultat de cette étude, nous en sommes arrivé, après avoir montré la nature complexe de la conversation, à poser le problème de la conversation dans l'enseignement, à savoir, celui du transfert linguistique à une situation nouvelle d'une réponse apprise dans une situation particulière, problème d'ordre psychologique. C'est par une présentation particulière de la langue, au moyen de contextes multiples pouvant créer un processus d'abstraction, que le problème de la conversation a paru devoir trouver sa solution, dans l'enseignement.

RECONNAISSANCE

Ce mémoire a été préparé sous la direction de Monsieur Guy Rondeau, professeur à la Section de linguistique appliquée du Département de linguistique et langues modernes de l'Université de Montréal, et de Monsieur Albert Morf, professeur à l'Institut de psychologie de l'Université de Montréal.

CURRICULUM VITAE

Né à Saint-Tite, province de Québec, le 27 juin 1941.

Etudes primaires à Trois-Rivières; études secondaires et collégiales à Montréal (Collège Saint-Viateur).

Bachelier ès Arts, Université de Montréal, Faculté des Arts, juin 1962.

Licencié ès lettres, Université de Montréal, Faculté des lettres, juin 1965.

Obtention du C.A.P.E.S. (Certificat d'aptitudes au professorat de l'enseignement secondaire), Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Education, mai 1967.

Professeur de français, langue maternelle, au niveau secondaire, à l'Ecole Scientifique Lafond (adultes), de janvier 1963 à juin 1967, et au Collège Saint-Viateur, de septembre 1964 à septembre 1965.

Professeur de français, langue seconde (adultes), Université de Montréal, Extension de l'Enseignement, de septembre 1965 à mai 1966, et de septembre 1966 à mai 1967.

Chargé de cours à l'Ecole française d'été, Université de Montréal, Extension de l'Enseignement, juillet-août 1966.

Membre d'une équipe de recherches en traduction automatique, Université de Montréal, de mars 1966 à juillet 1966.

Membre d'un comité de recherches en langue parlée canadienne-française, Université de Montréal, de mai à décembre 1966.

Membre de l'équipe d'expérimentation de la méthode de français, langue seconde, de MM. Rondeau, Guy et J.-P. Vinay, Le Français International, et participation active à quelques journées d'information pédagogique: présentation de la méthode Le Français International, notamment à l'Université de Montréal, à Toronto, et à North Bay (Ontario).

Nombreux stages de formation (méthode Le Français International) de professeurs de français, langue seconde, donnés au Québec (Université de Montréal, Laboratoire audio-visuel de langues, Commission des Ecoles Catholiques de Montréal) et en Ontario (Burlington, St.Catharines, Toronto, etc).

Chargé de cours en littérature française et en français, langue seconde, au Collège Militaire Royal de Saint-Jean, de septembre 1965 à septembre 1967, et membre d'un comité de recherches en vue de l'adaptation de la méthode Le Français International au contexte de la vie militaire.

Professeur de linguistique appliquée, au "Center for Continuing Education" d'Elliot Lake (Ministère de l'Education de l'Ontario), juillet-août 1967.

TABLE DES MATIERES

(non détaillée)

	pages
INTRODUCTION	1
1. Aspect psycholinguistique de la conversation	4
1.1. Tendances actuelles de la psycholinguistique	4
1.2. Nature de la communication linguistique	5
1.3. Applications didactiques à la conversation	18
2. Aspect psychologique de la conversation	23
2.1. Examen critique des postulats fondamentaux de la linguistique appliquée, à la lumière des théories de l'apprentissage	23
2.2. Facteurs psycho-pédagogiques de l'apprentissage d'une langue seconde	49
3. Aspect linguistique de la conversation	67
3.1. Problème de la conversation: le transfert linguistique	67
3.2. Nature de la conversation	70
3.3. Définition de la conversation	92
3.4. But de la conversation	100
4. Aspect didactique de la conversation	103
4.1. Difficultés de la classe de conversation	103
4.2. Valeur didactique de la classe de conversation	108
4.3. Niveaux d'enseignement	111
4.4. Méthodologie de la classe de conversation	115
CONCLUSION	126
BIBLIOGRAPHIE	128

TABLE DES MATIERES

(détaillée)

	pages
INTRODUCTION	1
1. ASPECT PSYCHOLINGUISTIQUE DE LA CONVERSATION	4
1.1. Tendances actuelles de la psycholinguistique	4
1.2. Nature de la communication linguistique	5
1.2.1. Schéma de la communication linguistique	6
a) "L'intention", chez l'émetteur	6
b) Le codage	6
c) Le message	8
d) Le décodage	9
e) "L'interprétation", chez le récepteur	9
1.2.2. Fonctions du langage	12
1.2.3. Langue et parole	13
1.2.4. Notion de "contexte"	14
1.3. Applications didactiques à la conversation	18
2. ASPECT PSYCHOLOGIQUE DE LA CONVERSATION	23
2.1. Examen critique des postulats fondamentaux de la linguistique appliquée, à la lumière des théories de l'apprentissage	23
2.1.1. Apprendre une langue seconde consiste à acquérir une habitude	23
a) Point de vue de la linguistique appliquée	23
b) Point de vue des théories de l'apprentissage	24
c) Applications didactiques à la conversation	26

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

2.1.2. L'enseignement de la langue orale doit précéder celui de la langue écrite 29

a) Point de vue de la linguistique appliquée 29

b) Point de vue des théories de l'apprentissage 30

c) Applications didactiques à la conversation 33

2.1.3. L'analogie constitue une meilleure base d'apprentissage d'une langue seconde que l'analyse 35

a) Point de vue de la linguistique appliquée 35

b) Point de vue des théories de l'apprentissage 36

c) Applications didactiques à la conversation 41

2.1.4. Les valeurs sémantiques d'une langue seconde ne peuvent être apprises que par référence à la culture du peuple qui parle cette langue 44

a) Point de vue de la linguistique appliquée 44

b) Point de vue des théories de l'apprentissage 46

c) Applications didactiques à la conversation 47

2.2. Facteurs psycho-pédagogiques de l'apprentissage d'une langue seconde 49

2.2.1. Facteurs d'ordre émotif 49

2.2.2. Processus intellectuels 52

a) Le raisonnement 52

b) Les activités de transformation et d'interprétation 52

c) La mémoire et la rétention 53

d) La fonction monitrice et l'aisance 53

e) L'attention et la volonté 53

2.2.3. Problème de la motivation 54

2.2.4. Rôle de l'âge 56

a) L'enfant 57

b) L'adolescent 59

c) L'adulte 60

2.2.5. Applications didactiques à la conversation

3. ASPECT LINGUISTIQUE DE LA CONVERSATION

3.1. Problème de la conversation: le transfert linguistique 67

3.2. Nature de la conversation 70

3.2.1. Eléments constitutifs de la conversation 70

a) La notion de "structure" 70

b) Les niveaux structuraux 71

3.2.2. Mécanismes mis en oeuvre dans la conversation 78

a) Mécanismes de l'expression 78

b) Mécanismes de l'expressivité 88

3.3. Définition de la conversation 92

3.3.1. Ce qu'elle n'est pas 93

3.3.2. Ce qu'elle est 96

a) Une activité orale, 97

b) se présentant sous des formes diverses, 97

c) préparée et orientée, 98

d) portant sur un thème d'intérêt commun, 99

e) à l'aide de mécanismes et d'éléments connus. 100

3.4. But de la conversation 100

4. ASPECT DIDACTIQUE DE LA CONVERSATION 103

4.1. Difficultés de la classe de conversation 103

4.1.1. La nature 103

a) Nature contradictoire de la classe de conversation 103

b) Problème de la "mesure" de la conversation 104

4.1.2. Le professeur 106

a) Problème du rôle du professeur dans la classe de conversation 106

b) Problème de la formation du professeur de conversation 107

4.1.3. Les élèves 108

4.2. Valeur didactique de la classe de conversation 108

4.2.1. Discrédit jeté sur la classe de conversation 108

4.2.2. Légitimité de la classe de conversation 109

4.3. Niveaux d'enseignement 111

4.3.1. Niveau élémentaire: la "pré-conversation" 112

4.3.2. Niveau intermédiaire: la "conversation dirigée" 113

4.3.3. Niveau avancé: la "conversation spontanée" 113

4.4. Méthodologie de la classe de conversation 115

4.4.1. Méthodologie au niveau de la "pré-conversation" 115

a) Discrimination auditive 115

b) Présentation des éléments 115

c) Observation grammaticale 119

d) Réemploi et appropriation 120

e) Fixation 121a

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

4.4.2. Méthodologie au niveau de la "conversation dirigée" 122

4.4.3. Méthodologie au niveau de la "conversation spontanée" 123

CONCLUSION 126

BIBLIOGRAPHIE 128

INTRODUCTION

Il y a quelques années, la spécialisation extrême dans le domaine des sciences a provoqué, par un choc en retour, un rapprochement entre les disciplines. C'est dans ce contexte du regroupement des sciences que la linguistique appliquée à l'enseignement des langues est apparue. Bien que présentant le caractère d'une discipline-carrefour qui puise ses renseignements dans diverses sciences théoriques, la linguistique appliquée à l'enseignement des langues peut légitimement être conçue comme une science autonome.

Parmi les nombreux problèmes étudiés par cette science récente, il en est un qui commande l'attention d'une façon toute spéciale: le problème de la conversation, dans l'enseignement du français, langue seconde. Jusqu'à maintenant, nul ne s'est soucié de déterminer la nature de la conversation, et partant, de poser le problème même de la conversation. C'est là le sujet de notre recherche. Sans aucun doute, certains auteurs se sont penchés sur un aspect particulier de la conversation, l'aspect didactique surtout, mais aucun d'entre eux ne s'est soucié de poser clairement le problème de la conversation, à partir des contributions respectives de la psycholinguistique, de la psychologie et de la linguistique, à cette étude. Telle est la perspective dans laquelle nous nous sommes placé.

C'est pourquoi nous fallait d'abord définir ce que nous entendions par conversation, en langue seconde. Toutefois, comme une définition toute faite de la conversation n'existe pas, à notre connaissance, et comme nous ne voulions pas d'une définition préconçue, il nous a fallu élaborer, construire petit à petit notre propre définition. C'est ce qui fait que la définition de la conversation n'est expliquée qu'au moment de traiter de l'aspect proprement linguistique de la conversation (3.3.2.). C'est en vue de faciliter la lecture de notre ouvrage que nous avons cru nécessaire de donner dès maintenant la définition à laquelle nous sommes arrivé: la conversation consiste en une activité orale, se présentant sous des formes diverses, préparée et orientée, entre deux ou plusieurs personnes, portant sur un thème d'intérêt commun, traité à l'aide de mécanismes et d'éléments connus.

Si l'on considère l'importance qu'a prise la conversation avec l'avènement des méthodes "directes", au début du siècle, on comprend facilement l'importance de notre sujet d'étude pour la linguistique appliquée à l'enseignement des langues, puisqu'avec ce type de méthodes la conversation était apparue comme un moyen pédagogique de base. Pourtant, le mot conversation est un de ces mots que chacun utilise en lui donnant une acception particulière. C'est pourquoi il importait de se livrer à l'étude de la conversation, afin d'en déterminer la nature, les buts, et la valeur didactique.

Pour atteindre ce but nous préciserons, dans la première partie, l'apport de la psycholinguistique à la conversation. Nous examinerons ensuite, à la lumière des principales théories

psychologiques de l'apprentissage, les postulats fondamentaux de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues, après quoi nous tirerons de l'étude des facteurs psycho-pédagogiques de l'apprentissage des langues quelques applications didactiques à la conversation. La troisième partie de notre recherche sera consacrée à l'étude de l'aspect proprement linguistique de la conversation. Qu'il nous soit alors permis, dans cette étude théorique, de procéder en dernier lieu à l'esquisse de quelques jalons méthodologiques susceptibles de venir en aide aux professeurs de français, langue seconde.

1. ASPECT PSYCHOLINGUISTIQUE DE LA CONVERSATION

Dans cette première partie de notre travail, nous examinons d'abord les principales tendances actuelles de la psycholinguistique et nous nous attardons ensuite à l'étude de la communication linguistique, afin d'en tirer un certain nombre de principes applicables à la conversation comme moyen didactique, dans l'enseignement d'une langue seconde.

1.1. Tendances actuelles de la psycholinguistique

La psycholinguistique, écrit George A. Miller dans The Psycholinguists, est une science encore trop récente pour qu'on puisse prétendre en donner, d'une manière objective et précise, la nature, l'objet et la méthodologie; toute tentative en vue de délimiter le domaine et les buts de cette science présente un caractère personnel.

Selon George A. Miller, l'objet de la psycholinguistique est la description des processus psychologiques mis en oeuvre dans l'utilisation des phrases: "...the central task of this new science is to describe the psychological processes that go on when people use sentences."[1] Le problème principal à étudier est considéré comme étant celui de la productivité, au niveau de la phrase. La tâche primordiale de la psycholinguistique consiste alors à

---

1 Miller, George A., The Psycholinguists, Appendix, dans Osgood, Charles E. et Thomas A. Sebeok, Psycholinguistics: A Survey of Theory and Research Problems (with A Survey of Psycholinguistic Research, 1954-1964, by A. Richard Diebold, Jr.), Indiana University Press, Bloomington & London, 1965, p. 294.

expliquer les nombreux processus psychologiques mis en oeuvre au moment de la réalisation de la langue dans des phrases concrètes.

Une conception semblable est apparue en Roumanie vers les années 1960. Dans un article paru en 1965 dans la Revue roumaine de linguistique[2], Mme T. Slama-Cazacu tente de préciser son point de vue personnel sur la méthodologie de la psycholinguistique et considère l'objet de cette science comme l'étude "...de la langue dans ses réalisations concrètes, dans les "messages", en rapport avec les émetteurs et les récepteurs, et avec les différentes situations où ils se trouvent."[3]

Il convient de remarquer qu'en dépit du caractère personnel de ces conceptions, il y a unanimité sur le fait que la psycholinguistique étudie, de façon générale, le phénomène complexe de la communication. C'est dans cette perspective d'ensemble que nous traiterons de l'apport de la psycholinguistique au problème de la conversation. C'est pourquoi nous nous proposons d'étudier d'abord la nature de la communication linguistique.

1.2. Nature de la communication linguistique

Le schéma de la "communication entre les humains", tel que le propose E. Richer, s.j.[4], nous montre bien, comme le faisait

---

2 Slama-Cazacu, Tatiana, "La méthodologie psycho-linguistique et quelques-unes de ses applications", dans Revue roumaine de linguistique, Editions de l'Académie de la République Populaire Roumaine, tome x, 1965, nos 1-3, pp. 309-316.

3 Ibid., p. 312. (souligné dans le texte)

4 Richer, Ernest, s.j., Grammaire française pour notre temps, Collection "Essais pour notre temps", no 2, Bruges-Paris, Desclée de Brouwer, 1965, p. 18.

remarquer F. de Saussure, que même si les éléments sonores du langage constituent le système le plus perfectionné, le plus important, le plus fréquent, et le plus complexe, ils ne constituent "...qu'UN SYSTEME PARMI TANT D'AUTRES..."5 Pourtant, ce système présente certaines particularités, qu'il convient d'examiner.

1.2.1. Schéma de la communication linguistique

a) "L'intention", chez l'émetteur

L'attitude néobehavioriste, qui évite les excès du "mentalisme", permet de supposer, à partir des propriétés générales du système de stimulus-réponse, l'existence d'une information antérieure au message linguistique codé. La psychologie générale nous apprend que cette information consiste en un désir, en une volonté, ou plus précisément, en une "intention" de transmettre, à l'aide d'un code commun à un émetteur et à un récepteur, un contenu psychique. Cette phase, "l'intention", apparaît comme primordiale dans la communication linguistique: "Pour qu'il y ait communication, il faut qu'il y ait volonté de communiquer quelque chose à autrui au moyen de signes convenus ou moyens de communication."6

b) Le codage

L'opération qui suit l'intention consiste à transformer le contenu psychique en un fait objectif, en vue de le transmettre à

---

5 Ibid., p. 19.
6 Dessaintes, M., Eléments de linguistique descriptive, Namur, La Procure, Bruxelles, 1960, p. 15.

un interlocuteur. Un sens doit se dégager de toute information linguistique, de façon qu'il y ait coïncidence entre l'expression et la compréhension: tout émetteur doit donner une valeur aux signes, organiser, transformer et choisir des formes lexicales et grammaticales appropriées à ses intentions particulières, tout en respectant les formes ou les signes connus du récepteur. Cette nécessité de s'adapter à la situation dans laquelle se produit l'acte de parole fait que le codage est avant tout une activité, qui consiste davantage en une "conscience linguistique" qu'en un jeu passif d'associations: "Toute expression adéquate à la situation suppose un acte d'organisation que doit faire la pensée."[7]; "Le langage est une conduite adaptée aux situations et non pas une simple connexion stimulus-réponse."[8] L'intonation, l'intensité, les pauses, les accents, le rythme, le tempo, etc, ne sont que les manifestations extérieures de cette organisation de l'expression. En résumé, le codage consiste en

> ...a series of simultaneous and sequential "choices" or "decisions", made by the speaker, among one or more alternative learned responses in his repertoire, together with the behavior of the motor systems (speech, gesture, etc) which each choice may entail.[9]

---

7 Slama-Cazacu, Tatiana, Langage et contexte: Le problème du langage dans la conception de l'expression et de l'interprétation par des organisations contextuelles, Mouton & Co 'S-Gravenhage, 1961, p. 162.
8 Ibid., p. 166.
9 Carroll, John B., The Study of Language, Cambridge, Harvard University Press, 1953, p. 89.

c) Le message

Quant au message humain, à la différence de tout autre message, il est "...toujours porteur de deux types d'information: une information intellectuelle et une information relative à l'état d'émotivité de l'émetteur."[10] Ces deux types d'information varient d'ailleurs en importance: selon Ch. Bally, dans toute expression il y a "...au moins un minimum d'éléments subjectifs et affectifs"[11] car dans l'homme, les idées et les sentiments ne sont pas cloisonnés. Le contenu et le mode de transmission de l'information intellectuelle prennent le nom "d'expression", alors que le contenu et le mode de transmission de l'information affective sont désignés sous le nom "d'expressivité".

A l'information, intellectuelle et affective, s'ajoute un "support physique" ou "message", véhicule de la double information. Ce véhicule de l'information, composé d'une série de signifiants perceptibles et concrets, est un "hyper-symbole", sécable, analysable, fini, linéaire, et de dimension spatio-temporelle.[12] Le "message" transmis sous forme orale est constitué d'une partie proprement linguistique (les sons et leurs groupements) et d'une série d'autres facteurs, dits "métalinguistiques", qui comprennent:

1. Gestes, attitudes du corps, mimique (sauf dans certaines circonstances comme par exemple, au téléphone);
2. Intonation, vitesse de débit, intensité, timbre, hauteur, rythme, particularités de prononciation;
3. Contexte situationnel, c'est-à-dire circonstances de temps et de lieu, d'entourage humain et matériel...[13]

---

10 Rondeau, Guy, Eléments de Stylistique du Français écrit, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1964, p. 114.
11 Bally, Charles, Le langage et la vie, 3e édition, Genève: librairie Droz; Lille: librairie Giard, 1952, p. 19.
12 Rondeau, Guy, op. cit., p. 115. 13 Ibid., p. 117.

C'est dans le fait que "...c'est le support physique qui transporte de l'information d'un être humain à un autre"[14], que réside l'idée maîtresse du code linguistique. D'où la nécessité d'une opération de codage et de décodage.

d) Le décodage

L'opération de décodage se définit comme "...a sequence of events which consists of the perception of the message by the hearer and a series of discriminatory responses to the elements of the message as contrasted with the "noise" in the communication channel".[15] Ainsi, de même que le "choix" était déterminé, au moment du codage, de même les "discriminations", dans le décodage, sont déterminées non seulement par les éléments immédiats du message, mais "...by more remote elements of the message, by previously made discriminations, and by perceptions arising from the general environment."[16] En d'autres termes, le décodage peut ne pas être correct, c'est-à-dire être accompagné de "bruits".

e) "L'interprétation", chez le récepteur

De même que l'opération de codage supposait l'existence d'une "intention" de communiquer, de même l'opération de décodage suppose un désir, une possibilité d'attribuer au message une

---

14 Rondeau, Guy, "La linguistique appliquée: son objet, ses méthodes", dans Linguistica, vol. 1, no 2, mars 1966, p. 20.
15 Carroll, John B., op. cit., p. 91.
16 Ibid., p. 91.

certaine valeur significative et d'en pénétrer le sens, c'est-à-dire une "interprétation". Tout récepteur doit, pour comprendre, connaître le code utilisé par l'émetteur afin d'interpréter correctement les intentions de ce dernier. Le décodage, comme le codage, loin d'être une banale opération associative mécanique, est un processus actif:

> La réception est un processus DYNAMIQUE, ACTIF et COMPLEXE, elle exige une riche activité consciente, une attention soutenue et même un effort -- inaperçu en général, puisque tellement banalisé --, afin de rassembler toutes les données nécessaires à la compréhension d'une expression.[17]

La réception implique une sorte de "re-création", rapide, de la signification du message de l'émetteur:

> COMPRENDRE, dans l'activité de langage, ce n'est pas seulement accepter une manifestation comme un fait de langage, il faut encore en saisir la véritable valeur: c'est-à-dire d'en surprendre correctement l'organisation, les relations explicites et celles implicites aussi (sic).[18]

Le décodage, en somme, permet "l'interprétation" d'un message, à l'aide du contexte entier du message: "...the hearer is aided in his decoding of the message by the total context of the message."[19]

Toutefois, l'activité du récepteur ne se limite pas à une interprétation. En effet, d'une part, le récepteur influence l'expression, puisque l'émetteur doit s'adapter à lui: "...le récepteur détermine le partenaire à employer un système linguistique connu,

---

17 Slama-Cazacu, T., op. cit., p. 189.
18 Ibid., p. 191.
19 Carroll, John B., op. cit., p. 91.

à choisir les signes et les significations les plus adéquates pour l'auditeur."[20] D'autre part, "...le parleur est influencé par les moments où il est lui-même récepteur..."[21] puisque dans la communication linguistique, à l'encontre de ce qui se passe dans la communication physique, la relation émetteur-récepteur n'est pas irréversible: les fonctions d'émission et de réception peuvent se réaliser en même temps chez une même personne.

L'activité complète du récepteur, selon Mme T. Slama-Cazacu, peut dès lors, être schématisée comme suit:

Figure 1. Schéma de l'activité du récepteur dans la communication linguistique, d'après Mme T. Slama-Cazacu.[22]

En somme, l'étude de la communication linguistique nous apprend par quoi se caractérise le langage articulé:

> Tout fait de langage implique une prise de contact réciproque, un établissement de relations entre deux personnes au moins, dont l'une exprime un contenu psychique, tandis que l'autre, à qui le contenu est adressé, prend une attitude de réception (...). La relation qui s'établit entre ces deux personnes par le langage est donc une "communication".[23]

Cette communication linguistique peut se représenter ainsi schématiquement:

---

20 Slama-Cazacu, T., op. cit., p. 195.
21 Ibid., p. 195.
22 Ibid., p. 195.
23 Ibid., pp. 20-21.

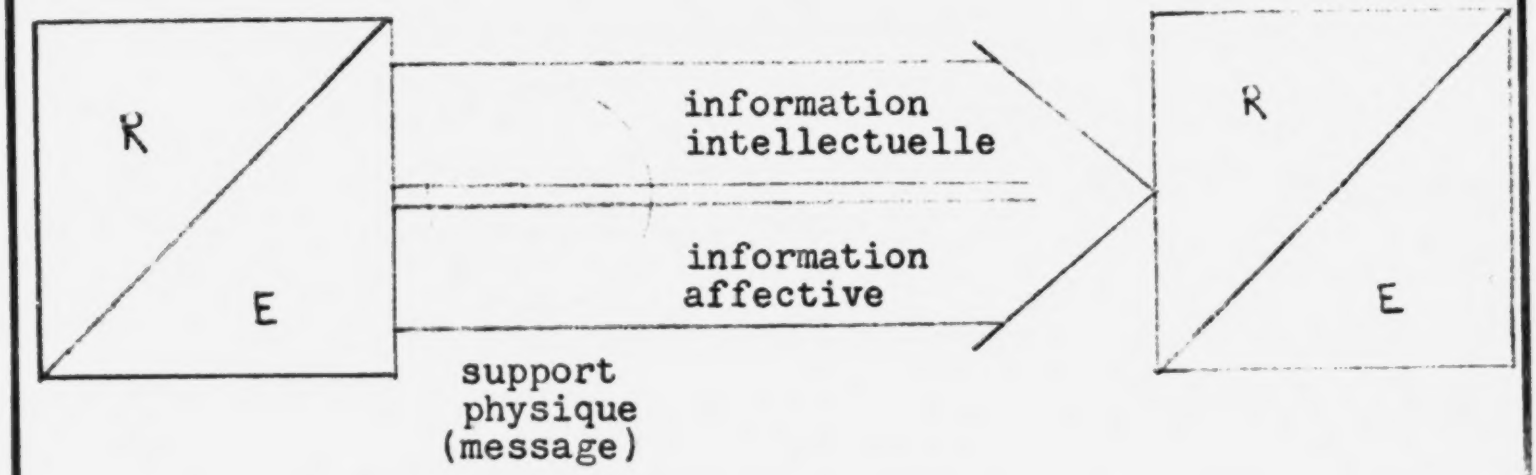

Figure 2. Schéma simple de la communication linguistique, d'après G. Rondeau.[24]

1.2.2. Fonctions du langage

Jusqu'ici, nous avons considéré le langage comme un instrument de communication. Toutefois, doit-on se demander, le langage n'exerce-t-il pas d'autres fonctions? Il en exerce d'autres, et la linguistique contemporaine a réussi, comme le fait remarquer à juste titre G. Mounin, à délimiter scientifiquement "...les fonctions multiples du langage restées jusqu'alors dans une indivision qui fut la source de beaucoup de confusions"[25], sans toutefois qu'il y ait entente sur une formulation de ces fonctions. Certaines tendances communes se manifestent, cependant, et il semble légitime d'admettre, avec A. Martinet, l'existence de quatre fonctions du langage.

Le langage exerce une fonction logique, en tant qu'outil de la pensée logique, instrument de connaissance permettant l'abstraction et la généralisation. En tant qu'instrument de création, il

---

24 Rondeau, Guy, Eléments de Stylistique du Français écrit, p. 115 et op. cit., dans Linguistica, p. 19.
25 Mounin, Georges, Les problèmes théoriques de la traduction, Gallimard, Paris, 1963, p. 172.

exerce une fonction esthétique. En tant qu'instrument de libération, il exerce une fonction "morale", en permettant à chacun d'ex-primer, d'extérioriser, ou même de communiquer des états affectifs. Finalement, le langage exerce "une fonction communicative de base"[26]: en tant qu'instrument de communication, il exerce une fonction sociale. C'est cette dernière fonction qui est considérée unanimement comme la fonction essentielle du langage: "c'est bien la communication, c'est-à-dire la compréhension mutuelle qu'il faut retenir comme la fonction centrale de cet instrument qu'est la langue."[27]

Tout au long de notre travail, nous ne nous occuperons que des deux fonctions du langage susceptibles de trouver des applications dans le domaine de la conversation: la fonction de communication sociale surtout, et la fonction d'extériorisation des états affectifs.

1.2.3. Langue et parole

Le caractère primordial de la fonction de communication nous permet de considérer la langue, phénomène social, comme un "code" (d'après la terminologie de la communication physique). Au point de vue linguistique, un code se définit comme "...un ensemble d'éléments dichotomiques signifiant/signifié commun à un groupe d'êtres humains qui parlent une langue."[28] Parler une langue consiste

---

26 Ibid., p. 173.
27 Martinet, André, Eléments de linguistique générale, Paris, Librairie Armand Colin, 1963, p. 13.
28 Rondeau, Guy, op. cit., dans Linguistica, p. 19.

donc à en connaître le code. Une langue ne peut être autre chose "...qu'une série de conventions auxquelles se soumettent des humains en vue de pouvoir communiquer entre eux."[29] Une langue n'a donc pas d'existence concrète.

Ce qui est concret, ce sont les messages des individus, la parole, "c'est-à-dire l'utilisation factuelle par des individus du code de la langue en vue de la communication."[30] La parole, acte individuel, est le processus de communication réalisé verbalement: "La parole est donc l'acte d'utilisation individuelle et concrète de la langue, dans le cadre du processus complexe du langage."[31] Cet acte subit toutefois l'influence d'un certain nombre de facteurs ou "contextes", qui donnent à la langue d'importantes caractéristiques. C'est pourquoi nous allons maintenant nous interroger sur cette notion de "contexte" dans la communication linguistique.

1.2.4. Notion de "contexte"

La notion de "contexte" a souvent fait l'objet de toutes sortes de classifications. Nous allons examiner très brièvement deux de ces classifications que nous considérons comme des plus intéressantes à l'heure actuelle: celle de Charles E. Osgood, et celle de Mme T. Slama-Cazacu.

Charles E. Osgood distingue quatre types de contexte:

1. Le contexte interne non-verbal: il s'agit des "...emotional and

---

29 Rondeau, Guy, Eléments de Stylistique du Français écrit, p. 116.
30 Ibid., p. 116.
31 Slama-Cazacu, T., op. cit., p. 20.

motivational states..."[32] qui peuvent influencer le choix des mots ou le ton de la voix;

2. Le_contexte_interne_verbal: il s'agit de mots et d'expressions généralement associés dans la langue, sous forme de "clichés", par exemple;
3. Le_contexte_externe_non-verbal: c'est la situation totale dans laquelle se trouvent le parleur et l'auditeur, faisant certains gestes, prenant des attitudes particulières, mimant, etc;
4. Le_contexte_externe_verbal: c'est ce qu'on entend généralement par "contexte verbal". De nombreuses expériences de George A. Miller viennent confirmer ce fait que le parleur est continuellement soumis à toutes sortes de contraintes, comme l'interdépendance des mots dans la phrase, leurs rapports grammaticaux, etc.

La conception de Mme T. Slama-Cazacu est une conception beaucoup plus "globale". Dans son livre Langage et contexte, où elle tente une synthèse personnelle de la notion de "contexte", elle en donne la définition suivante:

> Le contexte est constitué par tous les moyens -- linguistiques ou extra-linguistiques -- d'expression (mots, gestes, etc), mais aussi par la situation tout entière qui entoure un mot et qui lui en détermine le sens (sic).[33]

Partant de cette définition, elle propose cette classification des faits de contexte: comme point de départ, il y a le contexte_total d'un signe ou d'un énoncé, notion englobant "...toute la langue de

---

32 Osgood, Charles E., Method and Theory in Experimental Psychology, New York, Oxford University Press, 1953, p. 725, cité par Rivers, Wilga M., The Psychologist and the Foreign-Language Teacher, Chicago & London, The University of Chicago Press, 1964 p. 144.

33 Slama-Cazacu, T., op. cit., p. 7.

cet énoncé, toute la culture du locuteur et de l'auditeur, toute la situation au sens le plus large du mot."[34] Ce contexte se subdivise en contexte_implicite, constitué des données dont l'émetteur et le récepteur doivent tenir compte au moment de la conversation, et en contexte_explicite. Ce dernier type de contexte peut être, soit auxiliaire, c'est-à-dire comprenant les gestes, l'intonation, les accents du parleur, soit linguistique_ou verbal, de nature strictement linguistique. Selon cette conception "globale", le processus de la communication linguistique, que nous avons déjà représenté sous une forme simplifiée à la figure 2, peut maintenant être représenté sous la forme complexe suivante:

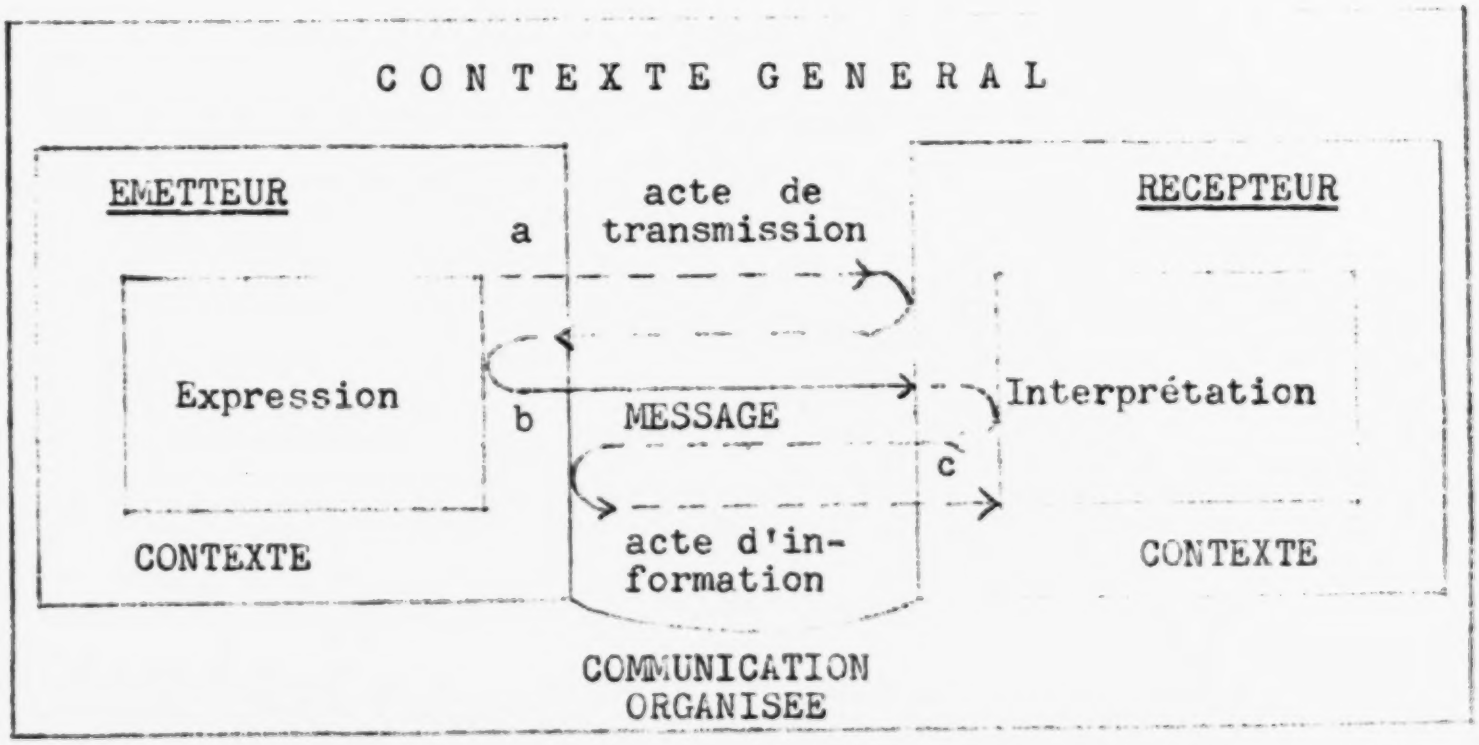

Figure 3. Schéma complexe de la communication linguistique, d'après Mme T. Slama-Cazacu.[35]

---

34 Mounin, Georges, La Machine à Traduire, Mouton & Co., The Hague, 1964, p. 151.

35 Slama-Cazacu, T., op. cit., p. 193.

Pourtant, en dépit du très grand intérêt des classifications de Charles E. Osgood et de Mme T. Slama-Cazacu, nous croyons qu'il serait imprudent et risqué d'opter catégoriquement pour l'un ou l'autre de ces points de vue personnels relativement nouveaux. Comme le fait remarquer avec raison G. Mounin, au sujet de la classification de Mme T. Slama-Cazacu -- et cette remarque paraît devoir toucher aussi la classification de Charles E. Osgood --:

> Si cette analyse a le mérite d'organiser dans une synthèse terminologique assez cohérente ce que tout le monde sait et admet aujourd'hui sur le contexte, elle n'apporte pas d'élément nouveau, ni surtout de procédure nouvelle d'analyse susceptible de faciliter la description plus scientifique de ces diverses espèces de contexte.[36]

C'est pourquoi nous avons cru préférable de nous en tenir à une classification plus traditionnelle mais plus sûre. De manière générale, la plupart des auteurs s'entendent pour considérer, dans un énoncé, deux types de contexte: d'une part, un contexte linguistique (oral ou écrit) constitué par les éléments linguistiques plus ou moins voisins des éléments même de l'énoncé; d'autre part, un contexte non linguistique, fait d'éléments ne figurant pas dans le contexte linguistique. Ce contexte non linguistique est très souvent nommé "situation", ou mieux, "contexte situationnel" c'est-à-dire situation métalinguistique (ou non-linguistique) servant de contexte à un énoncé linguistique. Ce type de contexte peut se définir comme

> ...l'ensemble des rapports, non apparents dans l'énoncé, qui lient cet énoncé à des faits psychologiques, sociaux, culturels particuliers.[37]

Ce type de classification des contextes vient d'ailleurs confirmer

---

36 Mounin, Georges, La Machine à Traduire, p. 151.
37 Ibid., p. 150.

ce que nous a révélé l'étude antérieure de la nature de la communication linguistique (1.2.).

Au terme de cette brève analyse de la notion de "contexte", il apparaît donc assez clairement que toute communication linguistique, comme le résume si bien G. Mounin, comporte trois éléments: un énoncé, le contexte linguistique (ou verbal) de cet énoncé, et le contexte situationnel (ou métalinguistique) de cet énoncé.

Dans l'ensemble des pages qui précèdent, nous avions choisi comme point de départ de notre étude de l'aspect psycholinguistique de la conversation, un bref examen des tendances actuelles de cette nouvelle science interdisciplinaire. Nous avions alors été conduit à préciser la nature de la communication linguistique, vu l'intérêt de la psycholinguistique pour l'étude du phénomène complexe de la communication. Nous en sommes finalement arrivé, après avoir examiné la notion de "contexte", à la détermination des éléments de la communication linguistique.

1.3. Applications didactiques à la conversation

Il s'agit maintenant de tirer de l'ensemble de ces données de la psycholinguistique les facteurs susceptibles de jouer un rôle dans l'enseignement ou dans l'apprentissage de la conversation, en langue seconde. Nous avons groupé ces facteurs sous forme d'énoncés ou postulats:

1) La conversation est un acte de communication linguistique

L'étude de la nature de la communication linguistique (1.2.) dans la perspective de la psycholinguistique nous autorise à

considérer l'apprentissage de la conversation, en langue seconde, comme l'utilisation d'un nouveau code à des fins de transmission d'information. On peut tirer de cette observation les remarques suivantes: ce nouveau système de communication ne peut pas se superposer au premier, puisqu'il fonctionne différemment. De là l'importance de l'analyse différentielle des deux systèmes mis en présence. De plus, au moment de la conversation, même s'il s'agit de réalisations concrètes à l'aide de signes, pour qu'il y ait communication

> ...c'est-à-dire transmission d'un message, il faut que chez un autre individu se retrouve un système analogue de symboles. Il faut que des signes sonores soient associés [...] à des concepts et que les associations soient identiques.[38]

Il s'agit là du but à atteindre dans l'enseignement de la conversation, en langue seconde: qu'il y ait une correspondance adéquate, tant en ce qui concerne la compréhension qu'en ce qui a trait à l'expression, entre les associations (signes et concepts) de l'élève, et celles des interlocuteurs dont le code à apprendre est la langue maternelle.

2) La conversation implique autant l'apprentissage de la compréhension que l'apprentissage de l'expression

En effet, "La connaissance du code permet à un individu d'émettre, c'est-à-dire de coder sa pensée en signes [...] et de recevoir, c'est-à-dire de percevoir des signes et de les décoder."[39] L'enseignement de la conversation, en langue

---

38 Rondeau, Guy, Initiation à la linguistique appliquée à l'enseignement des langues, Montréal, Centre Educatif et Culturel, 1965, p. 7.

39 Rondeau, Guy, Eléments de Stylistique du Français écrit, p. 115.

seconde, devra tenir compte de ces deux pôles de la communication: d'une part, fournir à l'élève tous les moyens qui lui permettront d'exprimer sa pensée à autrui; d'autre part, lui fournir tous les moyens qui lui permettront de comprendre les messages de ses interlocuteurs, en dépit des "bruits" qui accompagnent la communication.

3) La conversation consiste surtout en une activité non mécanique

L'examen du processus de codage et de décodage a mis en relief le principe de "l'activité" de l'esprit dans l'acte de communication linguistique et, partant, dans la conversation. Toutefois, ce principe ne signifie pas l'exclusion totale d'une partie mécanique de l'apprentissage, destinée à l'acquisition de formes ou de structures linguistiques de base. Ce principe signifie qu'il convient, au niveau de l'expression, de s'attarder, d'une part, à l'adaptation au contexte (par exemple, utilisation d'un niveau de langue approprié), lors de la transformation du contenu psychique en un fait linguistique, d'autre part, à un choix judicieux des formes grammaticales en fonction du contenu psychique à transmettre, et finalement, à la justesse de l'organisation de l'expression, par une exploitation de moyens d'expression tels que les pauses, l'intonation, le rythme, les accents, etc. Au niveau de la compréhension, ou de la perception, il faudra veiller à fournir à l'élève les moyens lui permettant de développer ses possibilités de discrimination auditive, non seulement en ce qui a trait aux sons de sa langue maternelle par rapport aux sons de la langue apprise, mais aussi pour tout ce qui concerne la compréhension du message parmi les "bruits" qui l'accompagnent. La conversation en langue seconde

devra permettre à l'élève de saisir la valeur des messages, d'en saisir l'organisation, c'est-à-dire de rassembler toutes les données en vue d'en tirer une interprétation qui soit fidèle à l'information émise par le ou les interlocuteurs.

4) La conversation est un moyen d'expression et d'expressivité

L'expression, qui désigne le contenu et le mode de transmission de l'information intellectuelle, concerne des faits extérieurs ou non à l'émetteur. L'expressivité, qui désigne le contenu et le mode de transmission de l'information affective, concerne la réaction émotive, subjective, de l'émetteur vis-à-vis des faits. C'est pourquoi, en langue seconde, pour la compréhension comme pour l'expression, l'apprentissage de cet acte de communication qu'est la conversation devra s'appuyer autant sur les faits eux-mêmes que sur les réactions émotives des interlocuteurs.

5) La conversation se présente toujours en contexte: elle met en jeu des facteurs linguistiques et des facteurs métalinguistiques

L'enseignement de la conversation, en langue seconde, doit tenir compte des deux types de contexte faisant partie d'un énoncé: un contexte linguistique, et un contexte métalinguistique (1.2.4.) dans la mesure où ce dernier facilite la compréhension et l'expression. L'importance de ces facteurs métalinguistiques provient aussi du fait qu'en plus d'être porteurs d'information intellectuelle,

> ...ils véhiculent la plupart du temps une quantité partielle de l'information affective, qui se trouve dès lors appuyée sur deux systèmes de transmission. On conçoit facilement que la combinaison de ces deux systèmes présente une affectivité beaucoup plus riche...40

---

40 Ibid., p. 118.

Dans l'ensemble, que nous a révélé l'examen de l'aspect psycholinguistique de la conversation? La psycholinguistique nous a d'abord fourni un certain nombre de données: le langage articulé n'est qu'un système parmi tant d'autres, qui se caractérise par une prise de contact entre deux personnes au moins, dont l'une, dans une opération de codage, exprime un contenu psychique, et dont l'autre, dans une opération de décodage, reçoit ce contenu. Dans cette perspective, c'est donc la communication, phénomène très complexe, qui est la fonction essentielle du langage; quant à la langue, elle apparaît comme un code, c'est-à-dire comme une série de conventions, n'ayant pas d'existence concrète. Ce qui est concret, c'est la parole, c'est-à-dire les messages émis verbalement au niveau des individus, à l'aide d'énoncés toujours réalisés en contexte (linguistique et métalinguistique).

De l'ensemble de ces données, on a pu tirer un certain nombre de facteurs susceptibles de jouer un rôle dans l'apprentissage de la conversation, en langue seconde: la conversation est un acte de communication linguistique; l'apprentissage de la conversation n'est que l'apprentissage d'un nouveau code, opération très peu mécanique, faisant surtout appel à l'activité de l'esprit, tant au niveau de la compréhension qu'au niveau de l'expression; la conversation se présente toujours en contexte: elle met en jeu des facteurs linguistiques et des facteurs métalinguistiques, ces derniers contribuant le plus souvent à enrichir à la fois le système d'expression et le système d'expressivité de la langue.

2. ASPECT PSYCHOLOGIQUE DE LA CONVERSATION

Afin de pénétrer davantage au coeur même de notre problème, examinons maintenant l'aspect psychologique de la conversation, en étudiant d'abord l'apport des théories psychologiques de l'apprentissage au problème de la conversation et en nous interrogeant sur les facteurs psycho-pédagogiques de l'apprentissage d'une langue seconde. Il faudra ensuite dégager de tous ces faits les données susceptibles de trouver une application dans le domaine de la conversation.

2.1. Examen critique des postulats fondamentaux de la linguistique appliquée, à la lumière des théories de l'apprentissage

La linguistique appliquée à l'enseignement des langues repose sur un certain nombre de postulats empruntés à la linguistique descriptive. Rappelons très brièvement ces postulats fondamentaux afin de les examiner dans un esprit critique, à la lumière des théories psychologiques de l'apprentissage; nous serons alors en mesure d'en tirer des applications à la conversation.

2.1.1. Apprendre une langue seconde consiste à acquérir une habitude

a) Point de vue de la linguistique appliquée

Tous les représentants de la linguistique appliquée, depuis L. Bloomfield[1], s'entendent pour ne pas considérer l'acquisition d'une langue seconde comme le fait d'apprendre à résoudre des problèmes mais comme la formation d'une habitude:

---

1 Bloomfield, L., The Study of Language, p. 294, cité par Fries, C.C., Teaching of English, Michigan, G.Wahr Publishing, 1949, p. 124.

> The simple paramount fact about language learning is that it concerns, not problem solving, but the formation and performance of habits.[2]
>
> Language is acquired through habit. This implies that it must be taught by producing appropriate stimuli and responses. In this response kind of learning, we must also remember that in order to be learned a response must be performed.[3]
>
> By learning in the psychological sense we understand an observable change in performance on the part of an individual.[4]

Charles C. Fries, dans Teaching of English, consacre tout un chapitre à ce principe; R. Lado, dans Language Teaching, en fait le troisième principe de l'enseignement des langues, sous le titre de "Patterns as Habits". Pour Robert L. Politzer, la formation d'habitudes constitue l'une des trois grandes caractéristiques d'une méthodologie fondée sur les données de la linguistique.

b) Point de vue des théories de l'apprentissage

Ce postulat de la linguistique appliquée repose en fait sur une conception skinnérienne du conditionnement, selon laquelle une habitude est le produit d'un renforcement répété. Il serait trop long ici d'exposer en détail ce point de vue, reposant d'ailleurs sur des faits observables seulement chez les animaux. Nous nous en tiendrons à la critique qu'en a faite N. Chomsky dans Language:

---

2 Brooks, Nelson, Language and Language Learning: Theory and Practice, New York, Harcourt, 1960, p. 47.
3 Tufts University, 1961, p. 4, cité par Rivers, Wilga M., The Psychologist And The Foreign-Language Teacher, Chicago & London, The University of Chicago Press, 1964, p. 31.
4 Politzer, Robert L., Teaching French, Boston, Ginn and Co., 1960, p. 12.

> It seems that Skinner's claim that all verbal behavior is acquired and maintained in "strength" through reinforcement is quite empty, because his notion of reinforcement has no clear content, functioning only as a cover term for any factor, detectable or not, related to acquisition or maintenance of verbal behavior.[5]

Mowrer, par contre, propose une interprétation de l'effet du renforcement et de la notion d'habitude, qui nous semble beaucoup plus satisfaisante. Selon lui, une habitude ne consiste pas en un rapport fixe et automatique entre un stimulus et une réponse, mais implique un contrôle volontaire: "Learning does not alter what the individual can do, but rather what he 'wants and wants to do (and does).'"[6] Mowrer explique que l'apprentissage

> ...is related, exclusively, to the connections involved in the informational feedback from a response or response 'intention' (...) and that it involves no change in what may be called the 'executive' (...) pathways in the nervous system. This 'informational feedback' comes from the stimuli (...) associated with the response (...), and it is these stimuli which arouse the emotion of hope, which is *secondary reinforcement*, thus causing the individual to want to make the particular response.[7]

En d'autres termes, la possibilité d'apparition d'une réponse ne dépend pas de la similitude d'une situation présente et d'une situation passée, mais des besoins actuels (plaire au professeur, par exemple) de l'organisme de produire une réponse (répéter, par exemple, une réponse apprise) liée à un stimulus lui-même associé à une satisfaction (l'approbation du professeur). D'où la nécessité, même en dehors de la classe, d'être compris, de manière à entraîner un sentiment de satisfaction. Les habitudes ne sont donc

---

5 Chomsky, N., "A Review of B.F. Skinner's Verbal Behavior", in Language 35, 1959, p. 38.
6 Mowrer, cité par Rivers, Wilga M., op. cit., p. 35.
7 Ibid., p. 34.

pas des réponses automatiques mais des réponses en quelque sorte "choisies" quand la perspective d'une satisfaction naît à la suite d'un stimulus qui a déjà donné lieu à une réponse associée à une satisfaction:

> ...the stimuli which are associated with the use of the foreign-language word become associated ("correlated") with the rewarding situation and therefore provide a hopeful "feedfack", which encourages the continued use of the word.[8]

De cette manière, c'est le renforcement secondaire, en l'occurence la perspective d'une satisfaction, qui constitue l'habitude.

Cette théorie de Mowrer présente l'avantage de rendre compte, en termes d'inhibitions dues à des stimuli associés à des états de crainte ou d'anxiété, non seulement du comportement des élèves qui peuvent lire et écrire correctement sans être capables de parler, mais des fausses réponses. Du point de vue de l'attitude du professeur en classe, cela signifie que

> If such emotional inhibitions are to be avoided, there must be a relaxed and encouraging atmosphere in the language classroom in the early stages, and the teacher will need to develop skill in correcting language responses without embarrassing or humiliating the student.[9]

c) Applications didactiques à la conversation

Cet examen critique du processus d'acquisition des habitudes nous permet de formuler quelques principes applicables à la conversation.

---

8 Rivers, Wilga M., op. cit., p. 36.
9 Ibid., p. 37.

1) L'acquisition des habitudes doit se faire graduellement

Il existe un certain seuil au-delà duquel l'acquisition des habitudes peut devenir inefficace: "Our teaching becomes ineffective whenever the pupil is bewildered."[10] F. Marty, surtout, fait remarquer que même si

> The body may find pleasure in constant drill and repetition until the skill is acquired flawlessly, [...] the mind rebels against a long drill on a particular speech automatism; it becomes dizzy, numb, and stops learning.[11]

De là, la nécessité d'une progression rigoureuse dans la matière à enseigner. Cette constatation conduira vraisemblablement à une distinction de certains niveaux de conversation.

2) L'acquisition des habitudes ne peut se faire par le seul moyen des exercices automatiques intensifs

L'adoption du point de vue de Mowrer implique que l'on reconnaisse que:

> Unremitting and intensive drill is seen for several reasons to be much less desirable as a way of learning a foreign language. Instead of increasing learning, in the hands of all but the must adept teachers it can cause boredom by sheer quantity of reinforced acts; tedium may become a punishing effect and so develop a negative feedback from the response-correlated stimuli.[12]

Une habitude est donc plus qu'un rapport fixe entre un stimulus et une réponse; il s'agit d'un processus impliquant une part de la volonté du sujet parlant, où le besoin d'émettre une réponse est lié à la perspective de retrouver la satisfaction qui a accompagné une

---

10 Fries, Charles C., op. cit., p. 145.
11 Marty, Fernand, Language Laboratory Learning, Wellesley, Audio-Visual Publication, 1960, p. 23.
12 Ibid., p. 39.

première réponse. Cette remarque vient confirmer l'idée, émise plus haut (cf. analyse du processus de codage et de décodage) que la conversation implique une part de l'activité du sujet parlant et qu'elle est ainsi plus qu'un jeu passif d'associations.

3) <u>L'acquisition des habitudes nécessite une atmosphère de confiance</u>

Comme l'acquisition d'une habitude repose sur un état de satisfaction lié à une réponse antérieure juste, il est nécessaire, en classe, de créer des conditions qui soient favorables à l'apparition d'un tel état de manière à éviter toute inhibition. Dans la classe de conversation, ce climat de confiance est d'autant plus nécessaire que les réponses font appel à la spontanéité des élèves, ce qui peut augmenter les risques d'erreur.

4) <u>L'acquisition des habitudes doit se faire dans le contexte de la vie réelle</u>

Sans aucun doute, comme le fait remarquer Nelson Brooks,

> we should not attempt to transform the classroom into "real life" (a bright and childlike wish that is, on second thought, absurd), but to identify the optimal conditions of learning that can exist within the limitations of a large room in a public building.[13]

Les exercices structuraux et les exercices au laboratoire de langues ne doivent être conçus que comme des auxiliaires de la classe; ces exercices doivent être complétés

---

13 Brooks, Nelson, <u>op. cit.</u>, p. 46.

> ...and subordinate to practice in natural, face-to-face situations, contrived in the classroom, in a relaxed atmosphere where the student feels free to express himself on subjects associated with his everyday life and that of his fellow-students.[14]

Les exercices d'acquisition des habitudes doivent se rapprocher le plus possible des conditions de la vie réelle, afin d'éviter les situations trop artificielles. C'est pourquoi le dialogue, comme point de départ de la conversation, apparaît comme une technique d'enseignement valable et efficace.

2.1.2. L'enseignement de la langue orale doit précéder celui de la langue écrite

a) Point de vue de la linguistique appliquée

Selon la linguistique descriptive moderne, la langue orale et la langue écrite possèdent des systèmes sémiologiques différents[15], et c'est avant tout la langue orale qui fait l'objet de la linguistique descriptive; A. Martinet va même jusqu'à écrire que

> L'étude de l'écriture représente une discipline distincte de la linguistique, encore que, pratiquement, une de ses annexes. Le linguiste fait donc par principe abstraction des faits de graphie. Il ne les considère que dans la mesure, au total restreinte, où les faits de graphie influencent la forme des signes vocaux.[16]

Le deuxième postulat fondamental de la linguistique appliquée concerne l'ordre de présentation de ces deux formes d'activité:

---

14 Rivers, Wilga M., op. cit., p. 40.
15 Rondeau, Guy, Initiation à la linguistique appliquée à l'enseignement des langues, Montréal, Centre Éd. et Culturel, 1965, p. 11.
16 Martinet, André, Eléments de linguistique générale, Paris, Librairie Armand Colin, 1963, p. 11.

l'oral doit être enseigné avant l'écrit:

> The acquisition of the audio forms must precede the acquisition of the written forms.[17]
>
> The learning of comprehension and speaking should in its initial stage be completely disassociated from the learning of reading and writing.[18]
>
> Language is something you understand and say before it is something you read and write. This principle should be applied not only at the beginning but also at later levels.[19]

R. Lado considère l'enseignement de l'oral avant celui de l'écrit ("Speech before Writing") comme le premier principe de l'enseignement des langues: la lecture et l'écriture ne sont que la représentation graphique de l'oral. Dans l'ensemble, les représentants de la linguistique appliquée sont donc d'accord pour adopter ce qu'il est convenu d'appeler "l'ordre naturel" dans l'enseignement des langues secondes.

b) Point de vue des théories de l'apprentissage

"L'ordre naturel" de présentation des formes d'une langue seconde trouve sa raison d'être dans le processus d'apprentissage de la langue maternelle. Cet énoncé pourrait laisser supposer que les processus d'apprentissage de la langue maternelle et de la langue seconde sont identiques. Pourtant, un rapide examen des conditions de cet apprentissage montre que ces deux processus d'acquisition sont très différents. En effet, l'enfant apprend sa langue

---

17 Marty, Fernand, op. cit., p. 21.
18 Politzer, Robert L., op. cit., p. 69.
19 Northeast Conference, 1961, pp. 18 et 43, cité par Rivers, Wilga M., op. cit., p. 21.

maternelle en même temps qu'il découvre les possibilités de ses organes de la parole, et qu'il explore son entourage; l'audition précède l'expression puisque l'enfant parle par imitation; l'enfant entend continuellement sa langue et commence par émettre des mots simples ayant la valeur de phrases[20]: il désire communiquer. Par contre, en langue seconde, lorsqu'un élève doit acquérir de nouvelles habitudes orales, il possède déjà le contrôle de ses organes de la parole et ses concepts sont déjà formés; il a déjà, la plupart du temps, fréquenté l'école où il a appris à tirer des informations des livres; ses efforts pour communiquer sont continuellement inhibés par un manque de connaissance totale de la langue, etc.

En plus de ces différences, qui ébranlent les fondements de "l'ordre naturel", des recherches sur l'organisation de la perception ont montré qu'il serait très utile de se servir de la graphie comme support visuel immédiat de l'expression orale. D'après la théorie de Hebb, par exemple, il y a trois types de perception[21], et les expériences de Miller montrent que ces trois types de perception peuvent s'appliquer au domaine de la parole. D'abord, un certain degré de perception auditive permet de distinguer les "bruits"[22] de la langue des autres bruits environnants. Ensuite, un certain rythme et une certaine tonalité de la langue sont perçus. Finalement se produit "l'identité", c'est-à-dire l'identification d'un pattern particulier, ainsi que son association avec

---

20 voir à ce sujet les expériences de G.A. Miller sur "Le comportement verbal de l'enfant", in Langage et communication, chap.VII.
21 Hebb, cité par Rivers, Wilga M., op. cit., p. 106.
22 Il est intéressant ici de noter la terminologie adoptée par les linguistes anglais pour définir le langage: "un bruit organisé" ou mieux: "des sons systématiquement contextualisés".

d'autres patterns. La théorie de la communication rend bien compte de ce dernier type de perception, en faisant ressortir l'importance des divers contextes (selon ce qui a été dit en 1.2.4.) et de tout ce qui peut contribuer à réduire les "bruits" et par le fait même, à accroître le rendement de la communication.

En langue seconde, contrairement à ce qui se passe en langue maternelle, il est impossible de bénéficier des informations supplémentaires de la communication puisque ces renseignements reposent sur une longue pratique de la langue:

> We cannot, in other words, make use of prediction to reconstruct a partially heard sentence or to recognize which of two possible interpretations is the more probable.[23]

> If a listener is completely unprepared for the sequence of speech sounds that he hears his ability to mimic the sounds is greatly reduced.[24]

Ces faits montrent donc, d'une part, la nécessité d'une période d'entraînement à la discrimination auditive, avant même d'émettre des sons, et d'autre part, la nécessité d'une connaissance de l'organisation syntaxique de la langue: "These functional relationships form a stable framework which is a guide to comprehension."[25]; celui qui débute dans l'apprentissage d'une langue seconde

> ...is trying to acquire the discriminations necessary to distinguish word groups from the whole pattern of speech, and he is asked at the same time to make much finer distinctions within these groups, which it is possible he does not hear at all clearly.[26]

---

23 Hill, A.A., cité par Rivers, Wilga M., op. cit., p. 109.
24 Miller, G.A., cité par Rivers, Wilga M., op. cit., p. 109.
25 Rivers, Wilga M., op. cit., p. 110.
26 Ibid., p. 110.

C'est pourquoi il est préférable de fournir à l'élève la forme écrite de la langue comme support visuel des énoncés dont l'organisation syntaxique doit être étudiée et examinée. Sinon, comme le fait remarquer F. Marty, l'élève aura tendance à créer son propre système d'écriture, soit sur papier, soit mentalement.[27]

c) Applications didactiques à la conversation

On peut tirer de ces quelques observations certains principes susceptibles de trouver une application dans le domaine de la conversation, en langue seconde.

1) La compréhension orale doit précéder l'expression orale

Il est évident que l'élève doit entendre d'abord les sons qu'il devra émettre, puisque toute la langue est constituée d'un ensemble de symboles arbitraires, adoptés par une communauté linguistique. Ce principe ne peut évidemment s'appliquer qu'aux étapes préparatoires à la conversation.

2) La compréhension orale doit être précédée d'une période d'entraînement à la discrimination auditive

D'après les expériences de G. Miller, l'efficacité de la reproduction des sons peut être grandement accrue si cette phase d'apprentissage est précédée d'une période d'entraînement à la discrimination auditive. Les données de la théorie de la communication linguistique, exposées antérieurement, viennent confirmer cette hypothèse. Toutefois, les exercices de discrimination devront porter

---

27 Marty, Fernand, op. cit., p. 76.

sur des sons non pas isolés mais intégrés dans des mots, de façon à fournir en même temps à l'élève l'habitude de la séquence des sons de la langue seconde. Cet entraînement pourra porter à la fois sur des sons (mots) de la langue de départ et de la langue d'arrivée, et sur des sons phonologiquement distincts à l'intérieur même de la langue seconde.[28] Comme le principe précédent, ce principe ne concerne que les étapes préparatoires à la conversation.

3) La compréhension orale doit comprendre une connaissance de l'organisation syntaxique de la langue seconde, grâce au support visuel de la graphie

Il sera question plus loin des modalités de perception de l'organisation syntaxique d'une langue seconde, mais on peut quand même déjà se rendre compte, d'après ce qui précède, de l'utilité du support visuel de la graphie (l'écriture) dans la reconnaissance de l'organisation syntaxique d'une phrase. Sans le support visuel de la graphie, l'élève est mis dans une situation très embarrassante lorsqu'il doit identifier, par exemple, certaines relations fonctionnelles entre les mots: "...the beginning student left to draw these out of the air if in completely aural situation is put in a difficult position."[29] Pareille situation embarrassante doit être évitée si l'enseignement vise à empêcher l'inhibition future des réponses, qui serait liée à une situation d'anxiété ou de désapprobation. On peut donc se rendre compte de l'importance de ce principe pour l'efficacité de la conversation. Bien entendu,

---

28 Rivers, Wilga M., op. cit., p. 109.
29 Ibid., p. 110.

l'écrit servant de support à la compréhension orale ne peut être que la représentation graphique de la langue orale, et non de nouvelles formes littéraires ou stylistiques de la langue. Ce procédé vise surtout à favoriser la perception de l'organisation syntaxique de la langue, étape nécessaire à la conversation.

2.1.3. L'analogie constitue une meilleure base d'apprentissage d'une langue seconde que l'analyse

a) Point de vue de la linguistique appliquée

La linguistique appliquée considère comme un autre de ses postulats fondamentaux la supériorité de l'analogie sur l'analyse. Les vues de Nelson Brooks sur ce sujet sont assez catégoriques: selon lui, celui qui n'a appris que le fonctionnement d'une langue seconde n'a pas appris cette langue, mais seulement quelque chose qu'il devra oublier avant de pouvoir progresser dans cette langue:

> The simple paramount fact about language learning is that it concerns, not problem solving, but the formation and performance of habits.[30]

> The language class, at early levels, is essentially a drill session, with learnings modeled by the teacher and gradually incorporated by the student into the repertoire of his own behavior patterns. As learnings increase, drill turns into discussion. [...] If drills have been sufficiently representative and have been fully practiced, analogy will guide the learner along the right linguistic path, as it does in the mother tongue.[31]

---

30 Brooks, Nelson, op. cit., p. 47.
31 Ibid., p. 139.

De même, selon A. Valdman,

> ...the function of drill is to induce the subconscious assimilation of the rule; whether the student can or cannot set forth the descriptive statement is of purely academic interest provided he can reproduce the pattern accurately.[32]

Par contre, selon Robert L. Politzer, l'analyse joue un rôle d'une certaine importance; il est d'avis que l'apprentissage d'une construction n'est pas suffisant et qu'il faut, par le moyen de l'observation, en arriver à une analyse grammaticale, sinon explicite, du moins implicite. Ce qui est nécessaire à l'élève "...is a perception of the analogies involved, of the structural differences, and similarities between sentences."[33]

De façon générale, cependant, il semble admis par la plupart des représentants de la linguistique appliquée, que l'enseignement d'une langue seconde consiste à rendre automatique un nombre limité de structures, dans l'espoir que, par le processus de l'analogie, l'élève en arrive par la suite à appliquer cette structure dans un nombre varié de situations.

b) Point de vue des théories de l'apprentissage

Un examen de la signification des termes "analyse" et "analogie" montre que l'analogie est en fait un processus de "généralisation" puisqu'il s'agit de reproduire un pattern dans des situations semblables à celles de son apparition, alors que l'analyse est un processus de "discrimination" puisqu'il s'agit d'une distinction des parties fonctionnelles d'un tout. L'analyse,

---

32 Valdman, Albert, cité par Rivers, Wilga M., op. cit., p. 116.
33 Politzer, Robert L., op. cit., p. 15.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

d'après les expériences de Miller, Galanter et Pribram, est un procédé d'apprentissage dont il faut tenir compte:

> Students who are presented with analogical patterns without any explanations of the bases of similarity will tend to establish such bases themselves, if only as a mnemonic device.[34]

Le Gestaltisme met aussi en relief ce facteur de la compréhension, par voie d'analyse, des relations entre les parties d'un tout. Certaines expériences montrent que la compréhension d'une situation ou d'une structure favorise grandement sa rétention:

> Blind, repetitive drilling in contrasts, by students who do not perceive them as contrasts, will have less effect for more effort than the same material drilled by students who understand the relationships within the structure, and who are therefore being drilled in these rather than in simple sound patterns.[35]

Quant à l'analogie, elle ne rend malheureusement pas compte d'un facteur humain très important: le désir, pour un individu, de comprendre ce qu'il fait. L'analogie demeure quand même valable en partie puisque, selon les expériences de Thorndike, ce processus entraîne un transfert de l'apprentissage d'éléments particuliers à une situation nouvelle. Toutefois, ce transfert est limité, dans les exercices structuraux, aux seules situations nouvelles provoquées par un stimulus tout à fait identique au stimulus original. C'est pourquoi le principe de l'analogie apparaît comme valable, mais uniquement au niveau de l'acquisition des automatismes de la langue. Par contre, l'analyse apprend à l'élève à choisir, parmi plusieurs réponses valables, celles qui sont appropriées aux besoins d'une situation complètement nouvelle, puisque ce qui est transféré à une nouvelle situation, ce sont les relations perçues.

---

34 Miller, Galanter et Pribram, cités par Rivers, op. cit., p. 120
35 Rivers, Wilga M., op. cit., p. 124.

C'est pourquoi le principe de l'analyse semble approprié surtout à une phase différente, mais complémentaire, de la phase d'acquisition des habitudes. Ces deux principes sont donc valables, mais

> ...they are appropriate to different levels of language behavior. If language behavior is hierarchical, as has been suggested, then analysis and the understanding of structure are essential for the over-all direction of communication, whereas analogy is a useful procedure for automatizing the details of language structure at the manipulative level.[36]

Il convient ici de s'attarder quelque peu sur la façon dont, en langue seconde, on peut en arriver à un niveau d'organisation personnelle des structures linguistiques automatisées. Un entraînement à la production de réponses uniquement mécaniques et automatiques ne peut, seul, fournir à l'élève la possibilité de communiquer dans des situations nouvelles. Il faut, en plus, d'après les expériences de Mowrer, Dollard et Neal Miller, que l'élève soit entraîné à un processus actif de perception de "l'élément crucial" des patterns étudiés, en vue d'en faire une abstraction.[37] Une abstraction est nécessaire en vue de favoriser l'utilisation ultérieure de l'acquis, face à des situations nouvelles. Cette abstraction peut être créée grâce à un entraînement à la discrimination de l'élément crucial, présenté dans une variété de situations. Cet apprentissage est considéré, en psychologie génétique, comme un apprentissage par assimilation, par opposition à un apprentissage par habitude, puisque dans l'assimilation il y a création d'un schème opératoire ayant pour propriété fondamentale la réversibilité.

---

36 Ibid., p. 75.
37 Ibid., p. 75.

Ces données, fondamentales pour résoudre le problème de la conversation, rejoignent les principes des "métaplans" de Miller, Galanter et Pribram, ainsi que les principes de la grammaire générative-transformationnelle. Selon la terminologie de cette dernière théorie, on peut considérer "l'abstraction" comme un système de "règles" permettant, à partir d'un nombre fini de phrases d'engendrer un nombre infini de phrases dans la realité:

> Since a fluent speaker is able to use and understand any sentence drawn from the infinite set of sentences of his language, and since, at any time, he has only encountered a finite set of sentences, it follows that the speaker's knowledge of his language takes the form of rules which project the finite set of sentences he has fortuitiously encountered to the infinite set of sentences of the language.[38]

Quant au problème connexe de l'apprentissage par essais-erreurs, il s'agit d'un procédé à rejeter au niveau de l'acquisition des habitudes, mais, nous révèlent les expériences d'Osgood, tout à fait valable lorsque les connaissances structurales et grammaticales de base sont acquises. Au niveau avancé de l'enseignement, l'apprentissage par essais-erreurs représente les tentatives d'un individu de faire un choix judicieux parmi les diverses possibilités linguistiques qui s'offrent à lui, afin de s'adapter à la situation présente:

> It would seem unreasonable to expect students in a conversational situation in a foreign language not to show the same hesitancies, incomplete or incorrect sentence structure, and changes of direction.[39]

---

38 Katz, Jerrold J. et Jerry A. Fodor, "The Structure of a Semantic Theory", Language 39, avril-juin 1963, pp. 170-210.

39 Rivers, Wilga M., op. cit., p. 78.

Ce qui importe le plus, d'ailleurs, ce n'est pas tant le fait d'éviter ce type d'apprentissage, à quelque niveau que ce soit, que la nécessité de renforcer les bonnes réponses:

> The important thing is not complete avoidance of mistakes, but rather careful reinforcement of the correct response when it occurs and non-rewarding of the mistake, so that the probability of its recurrence will gradually diminish.[40]

L'analyse et l'analogie peuvent, en somme, être considérés comme deux processus valables de l'apprentissage; chacun permet, à sa manière, d'atteindre un but commun, qui est le passage ou le "transfert" à des situations nouvelles de ce qui a été appris dans une situation particulière. L'efficacité de ce transfert repose sur un certain nombre de facteurs, linguistiques et non-linguistiques. Il sera plus loin question des facteurs linguistiques (3.1.) quant aux facteurs non-linguistiques, on peut considérer le fait que la façon dont un élève perçoit une nouvelle situation est liée à la façon dont il a perçu antérieurement des situations semblables. C'est ainsi que si la création d'automatismes est considérée en classe, comme un simple exercice scolaire, sans lien avec la vie réelle, il en résultera un retour à la langue maternelle pour les besoins de la communication hors classe. On peut aussi remarquer le fait que les attitudes, selon les données de la théorie de Mowrer (exposée brièvement en 2.1.1.b), peuvent influencer la nature du transfert puisque si un apprentissage est lié à un sentiment de mécontentement, il y aura inhibition de la réponse dans des situations nouvelles. Finalement, les études psychologiques

---

40 Ibid., p. 77.

portant sur le problème des conditions de l'apprentissage à l'aide de la réponse juste montrent que ce procédé doit être conçu de manière à permettre à l'élève de comprendre en quoi une réponse est juste, en vue de faciliter le transfert de la réponse à des situations semblables.

c) Applications didactiques à la conversation

1) Il existe deux phases d'apprentissage: l'acquisition des automatismes, et la compréhension des structures

Les expériences du Gestaltisme, comme celles de Neal Miller et John Dollard, font bien ressortir la nécessité d'ajouter au processus de l'apprentissage mécanique, une phase de compréhension des structures:

> The results of these experiments showed that material was better retained for longer periods when it was learned with understanding and that new problems were solved with much greater facility.[41]

La phase de compréhension donne à l'élève la satisfaction de savoir ce qu'il fait, tout en permettant la perception des éléments cruciaux des structures enseignées. Ces deux phases complémentaires de l'apprentissage constituent l'essentiel des étapes préparatoires à la conversation.

2) Le "transfert" d'une situation particulière à des situations nouvelles nécessite un processus d'abstraction

Seul un processus d'abstraction peut permettre d'engendrer, à partir d'un nombre fini de phrases, un nombre infini de phrases.

---

41 Ibid., p. 47.

La plupart des méthodes audio-orales, en dépit de la validité théorique de leurs principes, ne fournissent jamais les moyens pratiques nécessaires à la réalisation de cette abstraction. C'est par le processus analytique de la perception de l'élément crucial de patterns présentés dans des contextes multiples, qu'on peut espérer atteindre ce but. Ce processus doit même précéder la phase de l'acquisition des automatismes, afin que l'imitation des modèles devienne une occasion supplémentaire de retrouver, dans des situations variées, l'élément crucial qui aura auparavant fait l'objet d'une brève discussion. Ce postulat nous apparaît comme la clé du problème du "transfert" linguistique, et par conséquent, du problème de la conversation.

3) <u>L'analogie favorise un transfert limité; l'analyse, un transfert illimité</u>

L'analogie favorise un transfert qui est limité puisqu'il ne peut se produire que dans les situations où le nouveau stimulus est identique au stimulus original. Par contre, le transfert créé par l'analyse est illimité puisqu'il permet de transposer dans une situation nouvelle, à la suite d'un processus d'abstraction, des relations perçues dans une situation particulière. Ces deux processus complémentaires sont nécessaires à tout type de transfert, et partant, à la conversation.

4) <u>L'apprentissage par essais-erreurs suppose l'acquisition préalable d'automatismes de base dans la langue seconde</u>

L'efficacité de l'apprentissage par essais-erreurs repose, pour les raisons énoncées antérieurement, sur une connaissance

préalable des mécanismes de base de la langue à apprendre. C'est pourquoi ce processus d'apprentissage ne se situe qu'à un certain niveau de la communication, présentant une situation-problème qui nécessite le choix d'une réponse appropriée à cette situation.

5) <u>L'efficacité du "transfert" peut être accrue par certains facteurs non-linguistiques</u>

Les remarques formulées antérieurement dans l'examen du point de vue des théories de l'apprentissage montrent bien que l'efficacité du "transfert" linguistique, et par conséquent de la conversation, repose sur les modalités de perception des nouvelles situations, sur la nature des sentiments liés aux réponses apprises, et sur la compréhension des motifs d'une bonne réponse. On pourrait, en outre, compléter la liste de ces facteurs en reprenant ce qui a été dit au sujet de la nécessité d'un apprentissage dans un contexte qui soit le plus près possible de la vie réelle afin de favoriser l'apprentissage de la langue en tant qu'instrument de communication, et au sujet de l'importance de créer, dans la classe, une atmosphère de confiance visant à éviter toute inhibition.

6) <u>Les processus d'analyse et d'analogie doivent trouver leur application dans une démarche particulière d'enseignement</u>

Une telle démarche est suggérée par Wilga M. Rivers: la structure à enseigner peut d'abord être présentée dans un certain nombre de contextes; ensuite, on peut introduire une brève discussion au sujet de la perception de l'élément crucial de cette structure; enfin, on peut passer à la phase d'acquisition

automatique de la structure enseignée.[42] Il est évident que cette démarche, reposant principalement sur l'examen critique du troisième postulat fondamental de la linguistique appliquée, sera appelée plus loin à être modifiée, corrigée et complétée, lorsque les nombreux autres facteurs qui entrent en jeu dans la conversation auront été pris en considération.

2.1.4. Les valeurs sémantiques d'une langue seconde ne peuvent être apprises que par référence à la culture du peuple qui parle cette langue

a) Point de vue de la linguistique appliquée

Un quatrième postulat de base de la linguistique appliquée montre l'importance de la culture dans l'enseignement d'une langue seconde, une langue faisant partie de la culture du peuple qui parle cette langue:

> A language is part of the culture of a people and the chief means by which the members of a society communicate. A language, therefore, is both a component of culture and a central network through which the other components are expressed.[43]

Par exemple, le mot "pharmacie" utilisé en France ne recouvre pas la même réalité que les "drugstores" américains; la connaissance véritable d'une langue seconde implique non seulement la connaissance de significations lexicales, structurales et contextuelles, mais aussi la connaissance des significations sociales et culturelles de cette langue:

---

42 Ibid., pp. 75-76.
43 Lado, Robert, Language Teaching: A Scientific Approach, New York, McGraw-Hill, 1964, p. 23.

> To deal with the culture and life of a people is not just an adjunct of a practical language course, time and convenience may allow, but an essential feature of every stage of language learning...44

> The tie of language study with culture is not an "option" to be discussed in terms of the preferences of the individual teacher, but actually a practical necessity.45

> If we teach language without teaching at the same time the culture in which it operates, we are teaching meaningless symbols or symbols to which the student attaches the wrong meaning.46

Ce postulat fait aussi l'objet des quinzième et seizième principes de Robert Lado montrant, d'une part, l'importance d'une attitude de compréhension vis-à-vis du peuple dont on apprend la langue (cf. 2.2.1.), et d'autre part, la nécessité d'enseigner la signification des mots telle qu'elle existe dans la culture de la langue à apprendre. En s'interrogeant sur les tests d'aptitude linguistique, Fernand Marty fait aussi ressortir l'importance, pour le candidat désireux d'apprendre une langue seconde, d'une grande connaissance culturelle ("culture" étant pris ici dans son sens le plus large):

> ...audio comprehension depends not only on a knowledge of forms, structures, and vocabulary, but also on one's acquaintance with the cultural material and ideas under discussion.47

---

44 Fries, Charles C., "American Linguistics and the Teaching of English", Language Learning, vol. 6, nos 1-2, 1955, p. 14, cité par Lado, Robert, op. cit., p. 149.
45 Politzer, Robert L., op. cit., p. 130.
46 Politzer, Robert L., "Report of the Fifth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Learning", pp. 100-101, cité par Rivers, Wilga M., op. cit., p. 22.
47 Marty, Fernand, op. cit., p. 232.

b) Point de vue des théories de l'apprentissage

L'importance du contexte culturel pour une juste compréhension des valeurs sémantiques d'une langue seconde trouve sa justification linguistique dans l'hypothèse de Sapir et Whorf, selon laquelle notre perception du monde est liée aux catégories grammaticales de notre langue; la justification psychologique de ce postulat se trouve principalement dans Osgood. En effet, selon les expériences de ce dernier,

> ...the meaning of any word in a foreign language is closely related to behavior in the foreign culture toward the object or process for which it stands and the experiences of a native-born member of the culture in relation to that object.[48]

Ces données d'Osgood sont d'ailleurs confirmées par les vues du Gestaltisme sur ce sujet: nous vivons dans un entourage qui est organisé selon notre propre expérience, et notre expérience est fortement influencée par l'ambiance culturelle dans laquelle nous vivons. C'est pourquoi il existe des différences nationales parfois assez grandes entre les significations de certains termes; chaque langue constitue un découpage particulier de la réalité. Les mots contiennent donc beaucoup plus que leur propre signification et ce que Malinowski a qualifié de "bucket theory of meanin"[49] est une perspective aujourd'hui dépassée. Mowrer montre d'ailleurs que dans la communication les valeurs sémantiques sont transmises de "signe" à "signe", ce qui laisse supposer que les valeurs sémantiques préexistent à la fois chez l'émetteur et chez le récepteur:

---

48 Rivers, Wilga M., op. cit., p. 232.
49 Ibid., p. 137-138.

> In order to speak a foreign language effectively, the student must learn to use categories in the same way as the native speaker if he is to avoid false impressions and frequent misunderstandings.50

c) Applications didactiques à la conversation

1) Une connaissance culturelle de la langue seconde favorise la compréhension auditive

Les observations de Fernand Marty ont mis en valeur ce principe, explicable par le fait qu'une culture fait partie intégrante d'une langue. L'importance de cet énoncé pour la conversation vient de ce que l'analyse de la communication linguistique a montré que la conversation impliquait autant l'apprentissage de la compréhension que l'apprentissage de l'expression (cf. 1.3.).

2) Le professeur de langue seconde doit se familiariser avec l'aspect culturel de la langue à enseigner

Ce contact avec l'aspect culturel de la langue à enseigner peut se faire au moyen d'une étude approfondie de la langue et au moyen de contacts fréquents avec la communauté linguistique qui parle cette langue. Le professeur de langue seconde devrait au moins lire des journaux, des revues et des livres, afin de prendre peu à peu connaissance des manières de penser et de réagir du peuple dont il enseigne la langue. Une telle attitude éviterait, dans les classes de conversation-discussion, par exemple, des erreurs d'interprétation des idées et des façons de vivre du peuple dont on apprend la langue.

---

50 Ibid., p. 134.

3) La présentation des valeurs sémantiques culturelles d'une langue seconde doit se rapprocher le plus possible du contexte de la vie réelle

Le choix du contenu culturel à enseigner doit avoir pour but de faire prendre connaissance aux élèves des "expériences" que représente la langue chez ceux qui la parlent. En effet, l'apprentissage d'une langue seconde est autant "...a progressive experience" que "...the progressive acquisition of a skill."51 C'est pourquoi il est nécessaire que les élèves soient tenus constamment en contact étroit avec la culture de la langue qu'ils apprennent. Ce contact peut se faire à l'aide de films, de diapositives, de chants ou de musique, etc, et la présentation doit toujours être vivante et partir de contextes réels: lorsqu'il est question de lecture ou d'activités qui concernent le chant ou le folklore, par exemple, il est primordial que l'élève sache dans quelle mesure cette présentation est conforme à la vie réelle ou ne présente qu'un intérêt sociologique et historique. Les expériences de Lambert sur la motivation, dans l'apprentissage d'une langue seconde, font d'ailleurs bien ressortir la nécessité pour le professeur de choisir avec beaucoup de soin et de jugement le contenu de l'enseignement, de manière à éviter d'entretenir les élèves dans leurs préjugés au sujet de la communauté linguistique qui parle la langue qu'ils apprennent, si préjugés il y a. Ce principe trouvera une application particulièrement importante aux niveaux moyen et avancé de la classe de conversation.

---

51 "Values of Foreign Language Study" in M.L.A., "FL Program Policy" (1956), cité par Rivers, Wilga M., op. cit., p. 16.

2.2. Facteurs psycho-pédagogiques de l'apprentissage d'une langue seconde

Jusqu'ici, l'examen critique des postulats fondamentaux de la linguistique appliquée, à la lumière des théories psychologiques de l'apprentissage, nous a permis d'émettre, sous forme de principes, un certain nombre de suggestions susceptibles de trouver une application à la didactique de la conversation, en langue seconde. La psychologie expérimentale nous montre en outre l'importance d'une quantité de facteurs psycho-pédagogiques jouant un rôle dans l'apprentissage d'une langue seconde. Examinons quelques-uns de ces facteurs, parmi les plus importants.

2.2.1. Facteurs d'ordre émotif

L'apprentissage d'une langue seconde crée toujours des problèmes d'ordre émotif dont l'importance varie en fonction du caractère même des individus:

> Un caractère influençable -- d'autres diront: ouvert -- tend à s'adapter plus rapidement à l'autre groupe, à subir plus facilement la pression sociale et donc à s'identifier linguistiquement alors qu'un caractère entier, monolithique, oppose une résistance plus vive à l'autre milieu et à sa langue.[52]

Le principal problème d'ordre émotif qui se pose dans l'apprentissage d'une langue seconde est la "réaction de défense". Il arrive très souvent qu'un élève se raccroche à sa langue maternelle,

---

52 Rigault, A., "Les facteurs psychologiques dans l'enseignement d'une langue vivante", dans Linguistique appliquée et enseignement du français, Montréal, Centre Ed. et Culturel, 1967, p. 111.

provoquant alors une sorte de "blocage psychologique", provenant d'un état d'anxiété ou d'un ébranlement de la personnalité:

> En effet, bien apprendre une langue seconde revient à penser et à s'exprimer dans une langue autre que celle de son enfance ou de son éducation, à faire appel à des termes de référence linguistiques et culturels autres que ceux qui ont formé notre personnalité.53

Il peut alors en résulter, surtout chez l'adulte, d'après Ch. Bouton, une sorte de "dédoublement de la personnalité".

Quant à l'anxiété, elle est causée généralement par "...la diminution de l'identification du groupe linguistique d'origine"54 ou par de nombreux facteurs de toutes sortes. Par exemple, on demande à celui qui apprend une langue seconde de produire des sons et des mots étrangers, de suivre presque aveuglément le professeur, et de laisser de côté l'habitude de penser par lui-même:

> We are asking him to return to a very immature stage in his development. [...] Suddenly he is plunged back into complete helplessness.55

La répétition peut lui sembler un procédé enfantin; il craint la moquerie de ses camarades; il peut faire montre d'initiative et d'originalité dans toutes ses activités, sauf dans l'apprentissage de la langue seconde; ses possibilités d'expression sont limitées à ce qu'il a appris, etc. En somme, comme l'écrit Wilga M. Rivers, "...here is fertile ground for frustration, anxiety, embarrassment humiliation, and their associated emotional states."56

---

53 Ibid., p. 111.
54 Ibid., p. 111.
55 Rivers, Wilga M., op. cit., p. 91.
56 Ibid., p. 92.

Si paradoxal que cela puisse paraître à première vue, ces facteurs émotionnels peuvent dans certains cas favoriser l'apprentissage. L'anxiété, par exemple, peut jouer le rôle d'un stimulant afin de retrouver l'assurance; l'humiliation peut conduire l'élève à l'amélioration de son travail afin d'échapper à l'état d'embarras qui y est associé. Mais ces facteurs deviennent nuisibles lorsqu'ils sont excessifs, et peuvent conduire les élèves à une attitude de passivité ou de retour à la sécurité de la langue maternelle: "The more anxious they become, the less accurately can they discriminate."[57] Dans ces cas, le rôle du professeur de langues consiste surtout à détourner l'attention des élèves de ces problèmes et à créer une atmosphère de détente et un climat de confiance.

Il peut aussi arriver qu'un conflit surgisse entre un désir intense d'apprendre la langue, pour des raisons sociales, professionnelles, ou personnelles, et une profonde aversion pour l'activité orale qui y est associée. Le recours à des activités visuelles ou à la lecture et à l'écriture peut parfois corriger cette situation. C'est pourquoi la présentation de la langue seconde doit être aussi variée que possible afin de répondre aux besoins du plus grand nombre d'élèves possible.

De façon générale, on peut donc affirmer que les facteurs d'ordre émotif dans l'apprentissage d'une langue seconde font autant appel à la connaissance de l'élève qu'à l'attitude du professeur, dont le rôle est à la fois négatif et positif:

---

57 Ibid., p. 93.

> ...his role in inducing the student to behave in the language is to do all he can to avoid discouraging or upsetting the student. This is a negative approach. With foreknowledge of the pitfalls, the teacher's role is rather to use his understanding of motivational forces to increase the student's enthusiasm and desire to express himself in the language.[58]

2.2.2. Processus intellectuels

L'apprentissage d'une langue seconde met aussi en jeu plusieurs processus intellectuels, qu'il convient d'examiner brièvement.

a) Le raisonnement

Par raisonnement, il faut entendre ici l'activité intellectuelle qui participe à l'analyse d'une structure, afin d'en déterminer l'élément crucial, dans un processus d'abstraction. Il s'agit d'une activité analytique complémentaire de l'activité analogique mise en jeu lors de l'acquisition des automatismes. Cette question a déjà été traitée à 2.1.3.

b) Les activités de transformation et d'interprétation

L'analyse de la communication linguistique a mis en relief ce principe d'une activité intellectuelle dans les processus de codage et de décodage: d'une part, transformation d'un contenu psychique en un fait objectif, et d'autre part, interprétation en vue d'attribuer une valeur significative au message (cf. 1.2.).[59]

---

58 Ibid., p. 97.
59 Mialaret, Gaston, "Psycho-pédagogie de l'enseignement des langues vivantes", LFDM 30, janvier-février 1965, p. 13.

c) La mémoire et la rétention

Chaque nouvelle expérience de langue seconde accroît l'étendue de la mémoire, qui sert à soutenir l'attention et à reproduire d'une façon immédiate les éléments lexicaux et structuraux nécessaires à la communication. La rétention consiste dans l'habileté à puiser dans la mémoire afin d'en retirer le contenu utile pour l'expression et pour la compréhension.

d) La fonction monitrice et l'aisance

La fonction monitrice est la capacité, pour un élève, de déceler ses propres erreurs; l'aisance est la possibilité de s'exprimer au rythme normal de la conversation, soit environ 500 sons par minute.[60]

e) L'attention et la volonté

L'attention exerce une fonction de contrôle sur tous les éléments de la langue; elle consiste en une capacité "...to perceive certain things, events, qualities, and effects, more clearly and consciously than other in a field..."[61] Quant à la volonté, elle contrôle l'attention, et peut être considérée comme un facteur de motivation: "Practice exercices undertaken with the will to learn in more learning than similar exercices without the will to learn."[62]

---

60 Lado, Robert, op. cit., pp. 32-34.
61 Ibid., p. 41.
62 Ibid., p. 41.

2.2.3. Problème de la motivation

L'apprentissage d'une langue seconde met en jeu des facteurs d'ordre émotif, et fait appel non seulement à des processus intellectuels mais à des motivations particulières. En quoi consistent ces dernières? Parmi les nombreuses définitions de la motivation, retenons les plus importantes:

> "La motivation" est le rapport psychologique qui existe entre le langage et son objet et qui justifie pour l'individu l'effort nécessaire à l'acquisition du langage.[63]

> A motive or motivating condition is any condition of the individual which initiates and sustains his behavior, orients him toward the practice of a given task, and which defines the adequacy of his activities and the completion of the task.[64]

> Disons que la motivation est l'ensemble des facteurs déterminant le comportement de l'élève vis-à-vis de la matière qu'il a à apprendre; qu'elle est -- en ce qui nous concerne -- la relation qui existe entre une langue et son apprentissage, et l'élève; le rapport qui justifie pour l'élève l'effort nécessaire à l'acquisition d'une langue.[65]

Ces définitions font bien ressortir l'importance de la motivation dans l'acquisition d'une seconde langue. Robert Lado, par exemple, fait de la motivation une loi de l'apprentissage montrant qu'une utilisation exclusive de la langue seconde comme instrument de communication accroît l'apprentissage en augmentant la motivation pour le besoin de communiquer; il montre les relations entre la

---

63 Bouton, Ch., "Le rôle psychologique et pédagogique de la motivation dans l'acquisition du français comme langue étrangère chez des sujets adultes", dans Etudes de linguistique appliquée I, Paris, Didier, 1962, p. 85.

64 McGeoch et Irion, (1952), p. 1964, cités par Rivers, Wilga M., op. cit., p. 81.

65 Rigault, A., op. cit., p. 106.

motivation et la volonté: cette dernière contrôle partiellement la motivation, et une grande motivation favorise l'apprentissage.[66]

En outre, les problèmes de la motivation, d'après Wilga M. Rivers, varient selon les niveaux d'enseignement d'une langue seconde. D'abord, chez les débutants, l'intérêt peut être soudain puisque, au niveau secondaire par exemple, tous sont mis sur un même pied d'égalité, alors qu'il n'en est pas ainsi dans les autres matières; par contre, le fait de parler devant ses camarades peut devenir, chez un individu, un facteur d'inhibition. Les motivations individuelles sont donc grandement variées à ce niveau. Au niveau intermédiaire, la motivation change puisque la curiosité est satisfaite. A ce niveau, Wilga M. Rivers distingue trois catégories d'élèves: ceux dont le pouvoir de rétention est faible et qui se sentent déjà écrasés par la tâche; ceux dont l'intérêt est en train de se perdre, soit parce que le but visé est considéré comme atteint, soit parce que le but à atteindre apparaît comme inaccessible; ceux qui ont persisté et qui ont compris que le but visé demandait encore un certain temps avant d'être atteint. Au niveau avancé, finalement, c'est la motivation qui détermine le choix des activités à reprendre ou à éliminer. Certains abandonnent; d'autres continuent à se perfectionner et transforment leur désir d'apprendre une langue en un désir de l'utiliser comme instrument de communication.

Quant aux expériences de Lambert et de ses collègues, elles montrent le rôle de l'attitude de celui qui apprend une langue

---

66 Lado, Robert, op. cit., pp. 34, 42 et 45.

seconde vis-à-vis d'un autre groupe linguistique. Dans un rapport sur une enquête menée aux Etats-Unis, Lambert écrit:

> American students of English speaking backgrounds who are in the process of studying the French language have a generally negative set of stereotypes about the basic personality characteristics of French speaking people.[67]

Par là, Lambert et son équipe de chercheurs du département de psychologie de l'université McGill (à Montréal) montrent bien que, en dépit de ses capacités intellectuelles, un individu peut échouer dans l'apprentissage d'une langue seconde, si son attitude est ethnocentrique, ou s'il est rempli de préjugés à l'égard du peuple dont il apprend la langue. D'où la nécessité de transformer ces stéréotypes négatifs en dispositions favorables.

En somme, comme le font remarquer Spolsky et Bouton, la motivation est un phénomène très complexe, dont il faut tenir compte lors de l'apprentissage de la conversation:

> The question of motivation is a complex one, and that the principle of maintaining student interest has implications which have not yet been fully realized.[68]

> La motivation se manifeste par des phénomènes complexes qui ont en commun leur nature psychologique et le fait qu'ils sont nécessairement liés aux efforts de l'individu pour parvenir au langage.[69]

2.2.4. Rôle de l'âge

L'âge des sujets constitue une des variables principales dans l'apprentissage d'une langue seconde. Sans aller jusqu'à une

---

67 Rigault, A., op. cit., p. 109.
68 Spolsky, Bernard, A Psycholinguistic View of Programmed Foreign Language Instruction, Montréal, Thèse de Ph. D. présentée à la Faculté des lettres de l'U. de Montréal, 1966, pp. 129-130.
69 Bouton, Ch., op. cit., p. 86.

étude "génétique" des sujets, il convient de s'interroger sur ce qui se passe surtout dans le domaine de l'intelligence, aux étapes importantes de l'évolution de l'individu, en ne retenant que les facteurs susceptibles de trouver une application didactique à la conversation; quant aux domaines connexes de l'affectivité et des rapports sociaux, puisqu'ils présentent moins d'implications directes dans le domaine de la conversation, ils seront très rapidement esquissés.

a) L'enfant

Il n'est évidemment ici question que de l'enfance scolaire. Au point de vue du développement intellectuel, on peut distinguer, selon J. Piaget, deux étapes dans la pensée "opératoire concrète": de six/sept à neuf ans environ, et de neuf à onze/douze ans environ. La première étape correspond à la période de la conquête de l'objectivité, ou période de "décentration". L'enfant, selon J. Piaget, passe graduellement du réalisme égocentrique au réalisme objectif. En même temps, la "réversibilité" de la pensée -- qui est, selon J. Piaget, "...le caractère le plus spécifique de l'intelligence..."[70] -- commence à paraître, et l'enfant passe de l'intuition à la pensée logique. Cette logique n'est toutefois pas encore détachée de son contexte: l'enfant a besoin de la présence matérielle des objets afin de les manipuler.[71]

---

70 Piaget, Jean, La psychologie de l'intelligence, Paris, Librairie Armand Colin, 1947, p. 54.
71 Osterrieth, Paul, Introduction à la psychologie de l'enfant, Paris, P.U.F., 1963, p. 197.

De neuf à douze ans environ, c'est la période de la maturation des conduites logiques. L'enfant se donne des tâches logiques, comme celles de classer, hiérarchiser, mettre de l'ordre, collectionner. La pensée se détache alors peu à peu du concret pour s'acheminer lentement vers la pensée formelle, et la logique des propositions paraît en même temps que se constitue un réseau d'opérations abstraites. Toutefois,

> ...les opérations dont il s'agit ici sont donc des "opérations concrètes" et non pas encore formelles: toujours liées à l'action, elles structurent celle-ci logiquement, y compris les paroles qui l'accompagnent, mais elles n'impliquent en rien la possibilité de construire un discours logique indépendamment de l'action.[72]

A cet âge, les discussions sont remplies de notions générales, comme le bien et la justice, et les domaines du passé, du lointain, de l'avenir, de l'utopique et de l'imaginaire séduisent l'enfant.

Au point de vue affectif, vers six/sept ans, la principale dimension psychique nouvelle est l'intériorité, contrepartie de l'objectivation du monde extérieur. De neuf à douze ans, l'enfant a une très grande soif d'action et d'expérience: il vit à la fois dans le monde extérieur et dans le monde intérieur. Au point de vue des rapports sociaux, entre six et neuf ans, l'enfant tend, d'une part, à une indépendance de plus en plus grande vis-à-vis des adultes, et d'autre part, à la dépendance sociale par son besoin d'association aux autres enfants.[73] Vers neuf ans, se

---

72 Piaget, Jean, op. cit., p. 174.
73 Piaget, Jean, Le Jugement moral chez l'enfant, Paris, Alcan, cité par Osterrieth, Paul, op. cit., p. 186.

constitue la "bande", dans laquelle l'activité verbale peut aller jusqu'à la création de "clubs" de pure discussion.[74]

b) L'adolescent

La période de l'adolescence, qui tient à la fois de l'enfance et du monde adulte, constitue une réalité complexe ayant son propre mouvement. A partir de douze ans, la pensée se transforme pour aboutir, vers quatorze ou seize ans, à des structures opératoires formelles. En effet, l'adolescent peut élaborer des théories sur toutes sortes de choses, en même temps qu'il peut réfléchir en dehors du présent. Ce qui le caractérise, c'est qu'il est capable de raisonner de manière hypothético-déductive, c'est-à-dire qu'il peut opérer sur des opérations ou sur leurs résultats.[75] Ce type de pensée agit à la fois sur le plan des problèmes verbaux et sur celui du raisonnement expérimental: l'adolescent aime le syllogisme et même le verbiage; c'est la période dialecticienne qui donne lieu à des discussions passionnées et même à la dispute. Cette logique de l'adolescent est dite "formelle" parce que "...la forme des raisonnements est détachée de leur contenu."[76]

Au point de vue affectif, l'adaptation au réel est fragile et il n'y a pas de limite entre le réel et l'imaginaire: "La réalité subit à l'adolescence une déformation considérable."[77]

---

74 Osterrieth, Paul, op. cit., p. 234.
75 Piaget, Jean, op. cit., pp. 176 à 179.
76 Morf, Albert, notes de cours: "Cours de psychologie de l'enfant et de l'adolescent", Ecole Normale Supérieure, Université de Montréal, 1963-1964.
77 Debesse, Maurice, L'adolescence, 9ième édition, Paris, P.U.F., "Que sais-je?", 1962, p. 45.

L'adolescent aime l'inconnu, la nouveauté, les romans d'aventure, les voyages, etc, et cette pensée romanesque peut servir de tremplin aux progrès intellectuels. Au point de vue des rapports sociaux, cette période se caractérise par "...l'insertion de l'individu dans la société des adultes."[78]: l'adolescent se considère comme l'égal de l'adulte, il commence à penser à l'avenir, et il se propose de réformer la société. Cette initiation à la vie sociale est souvent très difficile, car l'adolescent, par sa prise de conscience de lui-même, tend surtout à s'intérioriser.

c) L'adulte

Il n'existe à peu près aucune documentation, en dehors des tests "d'intelligence", traitant d'une façon spécifique de l'intelligence de l'adulte. Ceci s'explique probablement par le fait qu'une fois traité le problème de l'intelligence chez l'adolescent on en conclut que la nature de l'intelligence chez l'adulte pourra être déduite de ces observations. Pourtant, il semble bien que l'intelligence de l'adulte soit plus que l'intelligence de l'adolescent soulagée de ses hésitations. Sans aucun doute, l'adulte est-il lui aussi capable de raisonnement hypothético-déductif, mais si, comme le fait remarquer J. Piaget, l'intelligence n'est pas une structuration parmi les autres, mais "un point d'arrivée", une forme d'équilibre vers laquelle tendent toutes les structures[79], alors, quelle est la nature positive de ce point d'arrivée?

---

78 Inhelder, B., et Jean Piaget, De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent, Paris, P.U.F., 1955, p. 298.
79 Piaget, Jean, op. cit., p. 11.

Il s'agit avant tout d'un "...équilibre à la fois mobile et permanent, tel que la structure des totalités opératoires se conserve lorsqu'elles s'assimilent des éléments nouveaux."[80] Il y a donc réversibilité, et c'est cette dernière qui, en plus de caractériser les processus évolutifs eux-mêmes, caractérise "...les états d'équilibre finaux..."[81] avec tout ce qu'elle implique, comme le désir, par exemple, de tout "intellectualiser" et de tout comprendre: "As the curve of learning by imitation declines with increasing age, the curve of learning by analysis rises."[82] L'adulte veut tout comprendre d'abord -- et ceci repose en fait sur le mode d'apprentissage de son enfance -- et n'accepte de "...fixer les connaissances qu'après les avoir fait passer par le moule de l'analyse logique."[83] Ses habitudes de travail, comme sa pensée, sont déductives et rigoureuses, et il veut appliquer ces méthodes au domaine de l'apprentissage d'une langue seconde:

> La psychologie du comportement permet de voir qu'autant il est facile pour un enfant de 8 à 10 ans d'apprendre une langue seconde, tout simplement parce que cet enfant n'<u>apprend</u> pas la langue seconde, mais l'<u>acquiert</u> comme une série d'habitudes, autant le même résultat est difficile à obtenir chez l'adulte, dont la vision plus intellectualisée des choses considère l'apprentissage d'une langue seconde comme un <u>travail</u> où des facultés intellectuelles sont en cause.[84]

Par contre, les facultés de perception sonore et d'imitation, qui commençaient déjà à diminuer dès l'adolescence[85], continuent à diminuer chez l'adulte:

---

80 <u>Ibid.</u>, p. 62.
81 <u>Ibid.</u>, p. 54.
82 Brooks, Nelson, <u>op. cit.</u>, p. 113.
83 Mialaret, Gaston, <u>op. cit.</u>, p. 13.
84 Rondeau, Guy, <u>Initiation à la linguistique appliquée</u>, pp. 26-27.
85 Closset, Fr., <u>op. cit.</u>, p. 107.

> Il est maintenant reconnu que l'appareil auditif de l'adulte, d'ouvert qu'il était à tous les sons au stade de l'enfance, se ferme graduellement aux sons non pertinents dans sa langue maternelle, de sorte que l'étudiant adulte doit fournir un effort spécial d'abord pour prendre conscience de tel son qui lui est étranger, ensuite pour le percevoir ultérieurement et l'identifier dans des suites sonores; cet effort durera jusqu'à ce que la perception et l'identification deviennent automatiques. D'autre part, la neuro-physiologie a réussi à montrer que le cerveau de l'adulte présente par rapport à celui de l'enfant un durcissement à l'égard de l'adaptabilité à une langue seconde.[86]

Sur le plan affectif, l'âge adulte correspond à un état d'équilibre et de stabilité. La personnalité de l'individu est maintenant formée, et cette personnalité, d'ailleurs, ne se laisse pas facilement modifier[87]; toute tentative de modification -- comme c'est le cas dans l'apprentissage d'une langue seconde -- peut se heurter à un sérieux "blocage" psychologique. Sur le plan social, l'adulte connaît aussi un équilibre: sa pensée rejoint le réel grâce au travail.

2.2.5. Applications didactiques à la conversation

De nombreux facteurs psycho-pédagogiques, comme on vient de le voir, entrent donc en jeu dans l'apprentissage d'une langue seconde. Ceci s'explique par le fait que ce type d'apprentissage implique toute la personnalité de l'individu, le langage étant un instrument "humain" de communication. Quelles sont donc les applications que l'on peut tirer, en vue de la conversation, de l'analyse des facteurs étudiés?

---

86 Rondeau, Guy, op. cit., p. 26.
87 Miller, George A., Langage et communication, Paris, P.U.F., 1956, p. 365.

1) Une atmosphère de confiance et de détente est nécessaire à l'efficacité de la classe de conversation

Ce principe découle de la nature des nombreux facteurs émotifs mis en jeu dans une classe de conversation, ainsi que de l'étude de l'affectivité et des rapports sociaux de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte:

> A purely mechanical and automatic drill should have no place in human learning. In presenting material to pupils there must be grading in relation to the structure of the language, modified by psychological considerations such as interest, motivation and the relation between the mother tongue of the pupil and the language taught.[88]

Il a été auparavant question de ce principe à 2.1.1.

2) La classe de conversation fait autant appel à des processus intellectuels qu'à des mécanismes automatiques

Cette constatation, provenant ici de l'analyse des processus intellectuels mis en oeuvre dans l'apprentissage d'une langue seconde, a déjà été faite à 1.3. et à 2.1.1.

3) Le professeur doit veiller, au besoin, à créer la motivation nécessaire à l'efficacité de la classe de conversation

Le professeur de langue seconde doit viser au maintien de l'intérêt des élèves, et pour ce faire, doit connaître leurs motivations et au besoin "créer" la motivation positive nécessaire pour éviter l'inhibition ou le "blocage" psychologique.

---

88 --------, The Teaching of Modern Languages, UNESCO, 1955, p. 99.

4) La classe de conversation doit être adaptée à l'âge des sujets

On peut, de la pensée "opératoire concrète" de l'enfant, tirer une double application didactique à la conversation. D'une part, la logique de l'enfant n'étant pas détachée de son contexte, la présence matérielle des objets en classe pourra répondre au besoin chez l'enfant de manipuler des objets, alors que la technique de la "dramatisation" pourra répondre au besoin d'action et d'expérience de l'enfant. D'autre part, les possibilités logiques de l'enfant étant limitées, l'accent devra être mis sur l'imitation et sur la répétition, sans toutefois négliger totalement les explications faisant appel à une compréhension "intellectuelle", puisque la grammaire générative-transformationnelle nous apprend que l'enfant, en plus de la répétition et de l'imitation, construit des "règles" qui lui permettent d'engendrer de nouvelles phrases dans des contextes nouveaux.

Le raisonnement hypothético-déductif de l'adolescent doit être exploité en faisant réfléchir l'élève sur ses acquisitions de façon à favoriser le montage des mécanismes par une perception analytique de l'élément crucial des structures enseignées (cf. 2.1.3.) puisque, comme le fait remarquer à juste titre G. Mialaret,

> Si les fonctions grammaticales n'ont pas encore atteint leur point maximum de développement, elles commencent pourtant à devenir le point de départ d'une réflexion salutaire à l'acquisition d'une langue étrangère.[89]

Chez l'adulte, l'adaptation à une langue seconde est très difficile puisque l'individu, d'une part, vise le plus souvent à l'efficacité

---

89 Mialaret, Gaston, op. cit., p. 13.

immédiate et accepte difficilement de longs exercices d'assimilation[90], et d'autre part, veut appliquer ses habitudes de travail et ses façons de penser au domaine de l'apprentissage d'une langue seconde.

Une façon de résoudre ce problème consisterait à renoncer à "...se servir d'une méthode pour adolescents avec des adultes..."[91] au profit de méthodes spécialement conçues pour les adultes. Une autre façon de tirer parti de ce besoin "d'intellectualiser" de l'adulte serait de lui demander de faire abstraction de son mode de pensée lié à sa langue maternelle, de ses connaissances générales dans le domaine des langues, et de son habitude de systématiser, du moins dans les premières phases de l'apprentissage d'une langue seconde. En d'autres termes, demander à l'adulte d'abdiquer une part de sa personnalité.

A la suite de cette étude de l'aspect psychologique de la conversation, on peut se demander ce qu'il est possible de tirer de l'examen critique des quatre postulats fondamentaux de la linguistique appliquée, à la lumière des théories de l'apprentissage. Il faut surtout retenir la distinction de deux phases d'apprentissage, faisant appel à deux processus complémentaires. D'une part, la phase de l'acquisition des automatismes de la langue fait appel au processus de l'analogie, ne permettant qu'un transfert limité; d'autre part, la phase de la compréhension des structures, en vue d'une meilleure rétention, fait appel au processus de

---

90 Ibid., p. 13, et Lado, Robert, op. cit., p. 57.
91 Rondeau, Guy, op. cit., p. 27.

l'analyse, permettant un transfert illimité. Ce transfert d'une situation particulière à des situations nouvelles nécessite un processus d'abstraction afin d'engendrer, à partir d'un nombre fini de phrases, un nombre infini de phrases grâce à une perception analytique de l'élément crucial des patterns présentés dans des contextes multiples, sous forme de petits dialogues. L'efficacité du transfert peut d'ailleurs être accrue par certains facteurs métalinguistiques. Les deux processus complémentaires de l'analogie et de l'analyse trouvent leur application dans une démarche particulière d'enseignement dans laquelle la phase de la compréhension des situations doit précéder la phase de l'acquisition des automatismes. De toute manière, la compréhension orale, facilitée par une connaissance culturelle de la langue seconde, doit être précédée d'une période d'entraînement à la discrimination auditive, et doit comprendre une connaissance de l'organisation syntaxique de la langue seconde, grâce au support visuel de la graphie.

Quant à l'étude des facteurs psycho-pédagogiques de l'apprentissage d'une langue seconde, elle nous a surtout rappelé que la classe de conversation devait faire appel non seulement à des mécanismes automatiques mais à des processus intellectuels. Cette étude a ensuite fait ressortir la nécessité de créer, dans toute classe de conversation, une atmosphère de confiance et de détente, et même parfois, selon les besoins, de créer la motivation. Finalement, cette étude a mis en relief le fait que toute classe de conversation devait nécessairement être adaptée à l'âge des sujets (enfants, adolescents, adultes).

3. ASPECT LINGUISTIQUE DE LA CONVERSATION

Les deux premières parties de notre ouvrage nous ont permis jusqu'ici d'apprécier les nombreux apports respectifs de la psycholinguistique, de la psychologie de l'apprentissage et de la psycho-pédagogie au problème complexe de la conversation. Il convient maintenant de s'attarder à l'aspect proprement linguistique de la conversation, qui comprend l'étude du problème, de la nature, et de la définition de la conversation, en langue seconde.

3.1. Problème de la conversation: le transfert linguistique

Le problème de la conversation faisant l'objet de ce mémoire est en réalité un problème d'ordre psychologique, et non d'ordre linguistique. En effet, comme nous l'avons exposé antérieurement, il existe deux grandes écoles de pensée au sujet de la nature psychologique de la langue: d'une part, l'école behavioriste, qui ne s'attarde qu'aux faits physiques observables et qui montre la nécessité des exercices structuraux en vue de créer des réponses automatiques; d'autre part, l'école néo-behavioriste, qui considère les événements subjectifs comme un comportement suivant les mêmes lois que les éléments observables. Cette dernière école reproche aux tenants du behaviorisme d'expliquer trop grossièrement le langage en termes de réponses conditionnées alors que, comme nous l'avons fait remarquer à plusieurs reprises, il semble bien qu'il faille admettre l'existence de deux phases dans l'apprentissage d'une langue seconde: une phase d'acquisition des automatismes, et une phase de compréhension des structures impliquant la création d'un processus d'abstraction:

> Language learning is complex. It ranges from the acquisition of simple automatic skills to an understanding of abstract conceptual and esthetic meanings, all occuring in the same sentences.[1]

C'est cette dernière phase de l'apprentissage qui est le plus souvent négligée par les méthodes audio-orales, ce qui conduit généralement à la formation d'élèves incapables de donner une réponse appropriée dans des situations non structurées:

> Pattern drills and dialogue memorization which train students in producing the right response have not led automatically to fluency in varied situations...[2]

Le problème de la conversation est donc bien en fait un problème d'ordre "psychologique", celui du transfert "linguistique" à une situation nouvelle non apprise, des réponses apprises dans une situation particulière.

Comment, dès lors, en arriver à créer en quelque sorte ce transfert linguistique? D'abord, en faisant appel à des situations linguistiques se rapprochant le plus possible des conditions de la vie réelle:

> The earlier the introduction of conversational idiom the more imperative it will be for the teacher to plan exercices of this kind. They should be built around the living experience of the students and no time should be wasted on conversational drills that are unrelated to experience or that violate the habits of intelligent conversational usage.[3]

---

1 Lado, Robert, Language Teaching: A Scientific Approach, New York, McGraw-Hill, 1964, p. 7.
2 Carroll, John B., The Study of Language, Cambridge, Harvard University Press, 1953, p. 189.
3 Ball, W.J., Conversational English: An Analysis of Contemporary Spoken English for Foreign Students (with Exercices), London, Longmans, 1953, p. 169.

Ensuite, en ne s'arrêtant pas à la seule phase d'acquisition automatique de la langue: "The teacher must therefore be alert to the danger of his drill methods degenerating into mechanical oppressive routine."[4]; il faut permettre aussi, surtout aux niveaux avancés, la libre expression spontanée, sans toutefois précipiter cette phase: "...if we encourage the student to use normal conversation before he has been drilled into good habits, we cause him to be a fluent speaker of 'pidgin'."[5] Finalement, en présentant la langue à enseigner dans des contextes multiples, afin de ne pas entraîner l'élève à ne donner que des réponses mécaniques et automatiques, et surtout, selon les vues de Mowrer, C.K. Ogden et I.A. Richards, en vue de l'habituer à percevoir l'élément crucial des structures enseignées:

> The contextual stimulus-response view [...] teaches the language as a constant variation in the stimulus to fit a corresponding variation in the language response, thus leading the learner to abstract the patterns of language by seeing the relation between each element of the situation and the corresponding element of response.[6]

C'est cet entraînement à répondre de la même façon à des patterns différents contenant tous le même élément crucial, qui constitue une abstraction, définie par George A. Miller comme

> ...une réponse à une propriété isolée de son contexte [...] Mais avant qu'une abstraction puisse être réalisée, la réponse à la propriété doit être également renforcée dans divers contextes.[7]

---

4 Morris, I., The Teaching of English as A Second Language, London, Macmillan, 1950, p. 77.
5 Palmer, The Oral Method of Teaching Languages, p. 131, cité par Morris, I., Ibid., p. 75.
6 Mackey, William Francis, Language Teaching Analysis, London, Longmans, 1965, p. 23.
7 Miller, George A., Langage et communication, Paris, P.U.F., 1956 p. 227.

Mowrer insiste également sur la nécessité d'une présentation en contextes multiples, comme condition essentielle à la creation d'une abstraction:

> This method provides opportunity for the student to develop a 'meaning' for the crucial element, which would then, by mediated generalization, become available in wider contexts.[8]

3.2. Nature de la conversation

3.2.1. Eléments constitutifs de la conversation

Le problème de la conversation étant ainsi posé, il convient maintenant d'examiner l'apport de la linguistique, d'une part à la détermination des éléments constitutifs de la conversation, devant faire l'objet d'un transfert, et d'autre part à la détermination des mécanismes mis en jeu dans la conversation.

a) La notion de "structure"

Dans un article récent où il s'interroge sur la notion de structure et son utilité, P. Delattre remarque à juste titre que la notion de "structure" occupe à l'heure actuelle une place prépondérante, tant en linguistique descriptive qu'en linguistique appliquée, notion issue de l'idée de système, d'organisation, de disposition, d'agencement. En linguistique appliquée à l'enseignement des langues, la notion de structure s'est elle-même enrichie du sens de "cadre", impliquant une partie changeante et une partie fixe, cette dernière prenant la forme de "cases". Dans cette

---

8 Mowrer, cité par Rivers, Wilga M., op. cit., p. 76.

perspective de l'enseignement des langues, la structure peut être définie comme

> ...un cadre sous-jacent à tout énoncé (...) et à l'intérieur duquel se produisent des variations de deux types: substitutions lexicales et substitutions paradigmatiques. La partie stable d'une structure est formée de mots grammaticaux. Les parties variables se composent d'un ensemble fermé, celui des substitutions paradigmatiques (personne, genre, nombre, temps, mode, aspect) et d'un ensemble ouvert, celui des substitutions lexicales.[9]

La notion de structure, en linguistique appliquée à l'enseignement des langues, repose donc sur les phénomènes linguistiques d'opposition, permettant des exercices de transformation, et de similarité, permettant des exercices de substitution. Dans cette perspective, l'enseignement d'une langue seconde se fera, non pas en termes de correspondance, mais en termes de "constructions" complètes.[10]

b) Les niveaux structuraux

Ces "constructions", loin d'être désordonnées, font appel aux notions de "niveaux structuraux". En effet, tout comportement linguistique, pour être complet, doit se réaliser aux niveaux de la prosodie, de la phonologie, de la morphologie, de la syntaxe, et de la sémantique.

1) Le niveau prosodique

Le niveau prosodique est considéré à juste titre par la plupart des phonéticiens comme étant le premier niveau de présentation

---

9 Rondeau, Guy et J.-P. Vinay, Le Français International, Teacher's Book, Montréal, Centre Ed. et Culturel, 1966, p. 433.
10 Politzer, Robert L., Teaching French: An Introduction to Applied Linguistics, Ginn & Company, Boston, 1960, p. 5.

des exercices structuraux, puisque les habitudes prosodiques, d'une part "...peuvent s'apprendre sur un nombre très limité de phonèmes, donc avec un minimum de détérioration phonologique"[11], et d'autre part, sont à la base même de la substance des phonèmes:

> Il est bien établi, à cet égard, qu'une parfaite maîtrise du mouvement rythmique et mélodique de l'énoncé est beaucoup plus importante que celle des sons; à tel point que certains envisagent d'enseigner d'abord ces structures, avant de passer à l'étude comparée des phonèmes, voyelles ou consonnes, à propos desquels il faut définir des marges de tolérance généralement beaucoup plus larges qu'on ne le dit; la substance même de ces phonèmes étant, d'autre part, largement conditionnée -- surtout dans une langue comme l'anglais -- par les structures mélodico-rythmiques.[12]

La phonation étant sous le contrôle de l'audition, fait remarquer G. Faure, il importe donc, avant tout, de procéder à une sorte de "présensibilisation" auditive et vocale, à l'aide de tests, comme les dictées phonétiques, portant autant sur les tonèmes que sur les phonèmes.

2) Le niveau phonologique

Au niveau phonologique, la notion de "phonogramme" se révèle d'une très grande utilité, puisqu'elle "...permet d'établir le lien entre la substance phonique et la fonction grammaticale."[13] Les phonogrammes se définissent comme des "...formes présentant des marques phonétiques minimales correspondant à des différences

---

11 Delattre, Pierre, "La notion de structure et son utilité", LFDM 41, juin 1966, p. 9.
12 Faure, G., "Les laboratoires de langues & l'enseignement de la phonétique", dans Laboratoires de langues et linguistique appliquée dans l'enseignement supérieur de l'anglais, Paris, Librairie S.A.B.R.I., 2ième tirage, 1966, p. 22.
13 Valdman, Albert, "La progression pédagogique dans les exercices structuraux", LFDM 41, juin 1966, p. 23.

de sens ou de syntaxe."[14] L'opposition des voyelles nasales aux voyelles orales correspondantes plus n ou m, comme le suggère A. Valdman, peut efficacement être traitée à l'aide d'exercices portant sur des phonogrammes du type "bonne/bon; ils viennent/il vient; ils prennent/il prend", etc. Le principal avantage de ce type d'exercices, sous forme de paires minimales, est donc d'en arriver à réaliser un conditionnement phonétique sans exclusion de considérations sémantiques et grammaticales.

A. Valdman suggère un autre type d'exploitation efficace de la notion de phonogramme, en partant de la distinction entre le contrôle automatique des structures grammaticales et du vocabulaire d'une langue, et la connaissance passive de cette langue. En effet, remarque-t-il,

> ...il n'est pas du tout exclu qu'un contrôle purement passif d'une grande partie des structures et du vocabulaire d'une langue satisfasse les besoins de la communication.[15]

Cette observation ne fait que confirmer l'idée émise dans la première partie de notre travail, à savoir que l'enseignement de la conversation, en langue seconde, doit tenir compte des deux pôles de la communication, c'est-à-dire que la langue doit être considérée autant du point de vue de l'auditeur que du point de vue de l'émetteur (cf. 1.3.).C'est ainsi que la notion de phonogramme dont il est question ici peut favoriser l'apprentissage de l'interprétation des messages, en habituant l'élève à repérer des marques grammaticales "...dans un contexte 'bruyant' (style de la

---

14 Rondeau, Guy, et J.-P. Vinay, op. cit., p. 34.
15 Valdman, Albert, op. cit., p. 24.

conversation familière, débit rapide, faible redondance, variété de voix et d'accents)."[16] A titre d'exemple, A. Valdman suggère la présentation des marques du pluriel des verbes, d'abord en -iss à initiale vocalique (agrandissent/agrandit), puis des verbes du même groupe à initiale consonantique (ils finissent/il finit), et finalement des verbes du groupe -er à initiale vocalique (ils arrivent/il arrive).

3) Le niveau morphologique

Le troisième niveau de présentation des exercices structuraux, le niveau morphologique, comprend des phénomènes traités traditionnellement sous les rubriques "conjugaison des verbes", "genre et nombre", "accord", "liaisons", "élisions", etc. Par exemple, comme le suggère Robert L. Politzer, l'enseignement de la morphologie des déterminants du nom, lié au problème du genre et du nombre,

> ...can take primarily the form of substitution and transformation exercices in which the student is forced to choose the form required by the shift from singular to plural or from one person to the next, or by the substitution of different nouns.[17]

4) Le niveau syntaxique

Quant au niveau syntaxique, il comprend l'étude de phénomènes tels que la négation, l'interrogation, la place du complément, la place de l'adverbe et de l'adjectif, les pronoms, etc.[18]

---

16 Valdman, Albert, op. cit., p. 24.
17 Politzer, Robert L., op. cit., p. 78.
18 Ibid., chapitre VIII, pp. 90 à 119.

De toute manière, ce qui importe à ces niveaux de la morphologie et de la syntaxe (et si possible, de la phonologie), c'est que chaque exercice structural se rapporte "...à un champ sémantique limité."[19] Au lieu de présenter au hasard les stimuli d'un exercice structural, il convient de les présenter dans une sorte de situation dialoguée, naturelle et vivante. Soit, par exemple, l'exercice suivant, dans lequel les éléments sémantiques arrivent au hasard:

1. Vous êtes devant la glace. Vous prenez votre peigne et qu'est-ce que vous faites? — je me peigne.
2. Vous êtes dans votre chambre. Vous prenez vos habits et qu'est-ce que vous faites? — je m'habille.

...

5. Il est sept heures. Le réveil a sonné. Qu'est-ce que vous faites? — je me lève.[20]

L'exercice transformé, limité à un certain champ semantique, pourrait prendre l'aspect suivant:

1. Il est sept heures. Le réveil a sonné. Qu'est-ce que vous faites? — je me lève.
2. Vous êtes dans votre chambre. Vous prenez vos habits et qu'est-ce que vous faites? — je m'habille.
3. Vous êtes devant la glace. Vous prenez votre peigne et qu'est-ce que vous faites? — je me peigne.

...

Bien plus, comme le souhaite R.W. Jeanes dans un remarquable article paru récemment sur le problème de la classe de conversation, il convient de chercher à créer le plus possible des réponses "situationnelles" plutôt que des réponses purement grammaticales, de

---

19 Eddy, Frederick D., "Vocabulaire et exercices lexicaux", LFDM 41, juin 1966, p. 49.

20 Voix et Images de France (Ier degré), "Exercices pour le laboratoire de langues", Livre du maître, Credif, Paris, Didier, 1967, p. 70.

manière à réduire l'écart entre une situation créée artificiellement dans une salle de classe, et cette même situation retrouvée dans la vie réelle:

> ...situational drills could provide a useful transition between the usual out-of-situation structure drill and the in-situation structures required in normal conversation.[21]

5) Le niveau sémantique (ou lexical)

Toutefois, l'acquisition d'automatismes prosodiques, phonologiques, morphologiques et syntaxiques, ne saurait être suffisante. Un comportement linguistique complet doit faire appel à un autre niveau, le niveau du choix des unités lexicales, ou niveau sémantique:

> Enfin, le vocabulaire ne prendra la place d'honneur dans les exercices structuraux qu'au dernier stade, une fois que les principales habitudes prosodo-phonologiques et morpho-syntactiques auront bien pris racine.[22]

A ce niveau, il importe de faire une distinction entre les mots fonctionnels ("function words") et les mots lexicaux ("content words"). Les mots fonctionnels relèvent plutôt du niveau syntaxique puisque leur signification est davantage fonctionnelle que lexicale. Quant aux mots lexicaux, ce sont des mots "...on which the lexical part of the meaning of a sentence depends"[23], notamment les noms, les verbes, les adverbes, et les adjectifs. Au niveau sémantique, tout message doit être présenté en contexte, le

---

21 Jeanes, R.W., "Applied linguistics and the conversation class", dans Linguistique appliquée et enseignement du français, Montréal, Centre Educatif et Culturel, 1967, p. 91.
22 Delattre, Pierre, op. cit., p. 9.
23 Politzer, Robert L., op. cit., p. 120.

contexte étant ainsi défini par George A. Miller: "Le contexte verbal d'une unité verbale particulière est formé de tous les éléments de communication qui l'entourent."[24], c'est-à-dire non seulement l'interdépendance des mots d'un même message, mais l'ensemble des besoins et des perceptions de l'émetteur et du récepteur. Le contexte est donc un facteur essentiel de la compréhension:

> Nous comprenons un message, un contenu, par les messages précédents, par le contexte qui nous aident à interpréter les mots suivants, à comprendre les autres mots. [...] Le contexte est le facteur d'intégration rapide. Il est d'une grande aide à l'audition et à la compréhension et nous permet d'abréger le temps de l'émission et le temps de l'intégration.[25]

En somme, tout comportement linguistique complet, comme la conversation, est un acte complexe faisant appel à de nombreux niveaux structuraux simultanément:

> Speech is not an easy skill to master, because it calls for (1) fluency, involving the spontaneous application of vocabulary, and (2) accuracy, i.e. of vocabulary (the right word in the right place), of grammar (correct forms, agreement and sentence construction), of sounds (articulation, pronunciation and intonation.[26]

Tout apprentissage efficace de la conversation doit donc viser à créer un équilibre entre l'acquisition des mots lexicaux d'une langue et l'acquisition des formes grammaticales de cette langue, c'est-à-dire entre un niveau automatique et un niveau de choix conscient. Bref, la conversation est une activité linguistique très complexe:

---

24 Miller, George A., op. cit., p. 114.
25 Guberina, La méthode audio-visuelle structuro-globale, cité par Schertz, Pierre, dans "Que faire d'un laboratoire de langues?", LFDM 41, juin 1966, p. 14.
26 Morris, I., op. cit., p. 73.

> ...oral communication in any language calls for the skilled manipulation and coordination in a real situation of phonological, morphological, and syntactical patterns, of lexical items, not to mention stylistic variations of the foregoing.[27]

3.2.2. Mécanismes mis en oeuvre dans la conversation

A la suite de la détermination des éléments constitutifs de la conversation, il convient de trouver les mécanismes linguistiques entrant en jeu dans toute conversation. D'après ce que nous a révélé l'étude de l'aspect psycholinguistique de la conversation, ces mécanismes sont de deux types: les mécanismes de l'expression, dans la transmission d'informations intellectuelles, et les mécanismes de l'expressivité, dans la transmission d'informations affectives. Nous allons maintenant examiner successivement ces deux types de mécanismes.

a) Mécanismes de l'expression

R.W. Jeanes, s'interrogeant sur ce problème, en est arrivé à la conclusion suivante:

> First of all, oral communication obviously takes place as the result of some extra-linguistic situation. Then follow an outline of the situation, some kind of interpretation, and then a recommendation with regard to future action. Here is an example pared to the bone: "It's raining. Oh dear! Go and shut the window". In other words the three classes seem to be: What is the situation, what does one think about that situation, and what is one going to do about it? Finally, the communication ceases and some sort of action takes place.[28]

---

27 Jeanes, R.W., op. cit., p. 81.
28 Ibid., p. 87.

Souvent, ajoute R.W. Jeanes, la plupart des communications sont moins complexes ou plus complexes que l'exemple donné, surtout pour des raisons d'ordre stylistique.

Toutefois, sans nier la valeur de ces données, on peut tout de même se demander si ce système des mécanismes de l'expression n'a pas été un peu trop simplifié. Nous croyons que ces mécanismes sont beaucoup plus complexes, et le système de classification des réponses verbales proposé par B.F. Skinner nous semble plus satisfaisant puisqu'il offre un cadre très pratique permettant, nous semble-t-il, d'englober tous les types possibles de mécanismes linguistiques mis en oeuvre dans la conversation.

L'adoption de cette classification devra être justifiée, étant donné la nature de la critique du Verbal Behavior[29] faite par N. Chomsky, dans la revue Language[30]. N. Chomsky reproche entre autres choses à B.F. Skinner de n'apporter aucune précision à l'étude du comportement verbal, de ne proposer en fait qu'une formulation nouvelle de certains phénomènes déjà connus, et surtout, de faire des extrapolations, sans justification, dans le domaine complexe du comportement humain, à partir d'expériences de laboratoire ne portant que sur des animaux. Toutefois, en dépit de cette critique, nous croyons quand même légitime d'emprunter à B.F. Skinner sa classification des réponses verbales, cette classification n'étant en fait qu'un cadre de travail, et par conséquent, un

---

29 Skinner, B.F., Verbal Behavior, Appleton-Century-Crofts, Inc., New York, 1957, x-478 p.

30 Chomsky, N., "A Review of B.F. Skinner's Verbal Behavior", dans Language 35, 1959: 26-58.

instrument valable ne devant pas être mis en cause de la même manière que le contenu du Verbal Behavior.

Les mécanismes linguistiques de l'expression peuvent être groupés en trois grandes catégories. Toute conversation peut être composée de réponses à des conditions non verbales, de réponses à des stimuli verbaux, ou de réponses à d'autres réponses verbales. La plupart des exemples qui vont suivre sont tirés, soit de l'excellent article de Mme M. Léon sur la classe de conversation, paru dans la revue Le Français dans le Monde[31], soit du "Cours 76" de P. Thomas[32], soit du livre de M. Thérond, Du Tac au Tac[33].

1) Réponses à des conditions non verbales

Toute conversation peut naître à un moment quelconque, sans qu'il y ait eu au préalable manifestation d'un comportement verbal d'un interlocuteur.

A) Les réponses à un besoin

Il peut s'agir, par exemple, d'une émission verbale -- ou "réponse", selon la terminologie skinnérienne -- provoquée en quelque sorte par un besoin personnel (le "mand", selon B.F. Skinner). Afin de bien faire saisir ce mécanisme, nous avons cru utile de dresser un tableau comprenant des exemples linguistiques de ce type de mécanismes. Ainsi, une personne éprouvant le besoin de

---

31 Léon, Mme Monique, "La classe de conversation", LFDM 44, octobre-novembre 1966, 41-42.
32 Thomas, Pierre, Elements of Oral Practice, "Cours 76", Middlebury, Middlebury College, Vermont, 1958, 78 p.
33 Thérond, Maurice, Du Tac au Tac: Formules, Réflexes et Image de la conversation française actuelle, Paris, Didier, 2ième édit., 1955, 208 p.

connaître les circonstances favorables rendant une réussite possible ou plus facile dispose de certaines structures linguistiques précises, sous forme de clichés, lui permettant d'extérioriser verbalement ce besoin: "Qu'est-ce qui permet à...?"; "Qu'est-ce qui (vous) permet de...?"; "Qu'est-ce qui (vous) aide à...?", etc.

Exemples de réponses linguistiques à un besoin de la personne:

Besoin de connaître...	Réponses verbales possibles:
- quel est le sujet d'un texte, d'un article, d'un roman	- De quoi s'agit-il dans ce...? cet...? ces...?
- en quelle sorte d'endroit une action a lieu:	- Où se passe...? Où...? Chez qui...?
- qui fait l'action:	- De qui s'agit-il dans...? Qui est-ce qui...?
- en quoi consiste l'action (l'action ordinaire, dans une histoire):	- Qu'a fait... quand...? Qu'est-ce qui est arrivé...? Qu'est-ce qui s'est passé...?
- l'obstacle qui empêche d'atteindre le but poursuivi:	- Qu'est-ce qui empêche...? Qu'est-ce qui rend difficile...?
- les circonstances favorables qui rendent la réussite possible ou plus facile:	- Qu'est-ce qui permet à...? Qu'est-ce qui (vous) permet de...? Qu'est-ce qui (vous) aide à...? Qu'est-ce qui (vous) encourage à...? Quels facteurs contribuent à..?
- la cause d'une action:	- Pourquoi...? Qu'est-ce qui...? Savez-vous comment...? Comment se fait-il que...?
- le but de celui qui agit (le résultat):	- Dans quel but...? Quel but vise...? Quel résultat...?

- les conséquences inattendues d'une action:	- Qu'est-ce qui arrive quand...? Qu'est-ce qui risque d'arriver quand...? Quel danger court-on quand...?
- l'usage auquel un objet est destiné:	- A quoi sert...? A quoi (lui) sert...?
- le moyen ou procédé pour atteindre un but poursuivi:	- Comment...?
- le moyen (instrument, outil, ustensile) pour obtenir un certain résultat:	- Avec quoi...? De quoi se sert-on pour...?
- etc.	

B) Les réponses à un stimulus non verbal

Au lieu d'être une réponse à un besoin, la conversation peut prendre le caractère d'une réponse à un stimulus non verbal (le "tact", selon la terminologie de B.F. Skinner). C'est ce qui se produit, par exemple, lorsqu'une personne, contemplant une peinture, fait un commentaire verbal du type suivant: "Quelle belle peinture!".

Exemples de réponses à un stimulus non verbal:

Stimuli non verbaux:	Réponses verbales possibles:
- Contemplation d'une peinture:	- Quelle belle peinture! Quelle peinture!
- Réalisation d'un travail ardu:	- Ouf! Ce que ça peut être fatigant, ce travail!
- Ligne téléphonique défectueuse:	- Allô, vous m'entendez?
- Constatation du temps qu'il fait;	- Quelle belle journée! Quelle journée splendide!
- Observation faite dans un restaurant:	- Les serveuses sont très occupées en ce moment.

2) Réponses à des stimuli verbaux

En plus des réponses à un besoin et des réponses à un stimulus non verbal, qui sont des réponses à des conditions essentiellement non verbales, on peut distinguer celles qui sont des réponses à une situation verbale: les réponses en écho, et les réponses intraverbales (les réponses "textuelles" -- la lecture -- étant mises de côté).

A) Les réponses en écho

La réponse en écho consiste en une réponse qui est une reproduction verbale semblable à un stimulus entendu:

> In the simplest case in which verbal behavior is under the control of verbal stimuli, the response generates a sound-pattern similar to that of the stimulus.34

Exemples de réponses en écho:

Stimuli verbaux:	Réponses verbales possibles:
- Les serveuses sont très occupées en ce moment.	- Très occupées, en effet.
- Dites: "Table".	- "Table".

B) Les réponses intraverbales

Il peut aussi arriver que des réponses verbales n'aient pas de correspondance point par point avec les stimuli verbaux qui les provoquent. C'est le cas, par exemple, de "quatre", au stimulus "deux plus deux", de "Paris" en réponse à la question "Quelle est

---

34 Skinner, B.F., op. cit., p. 55.

la capitale de la France?". Ce type de réponse est désigné par B.F. Skinner sous le nom de réponse "intraverbale"; le stimulus provoquant ce type de réponse est généralement une question. Les réponses intraverbales comprennent donc le mécanisme "question-réponse", considéré par Palmer comme une des meilleures techniques d'apprentissage d'une langue seconde.

Exemples de réponses intraverbales:

Stimuli verbaux:	Réponses verbales possibles:
- Comment allez-vous?	- Très bien, merci.
- Qui est...?	- C'est le.../la... C'est un.../une... Ce sont les.../des...
- Pourquoi...?	- Parce que... - proposition A cause de... - nom (ou substitut nominal) Pour que... - proposition (au subj.) Pour... - verbe (inf.)
- Qu'est-ce que... - Sujet - verbe...?	- Sujet - verbe - complément
- Dans quel but...?	- Pour... Afin de... Dans l'espoir que...
- (Conséquence): Quel danger court-on...?	- On risque de...
- (Usage): A quoi sert...? A quoi (lui) sert de...?	- Ca sert à... Ca (lui) sert de...
- (Moyen): Comment...?	- En... - verbe - ant
- (Moyen: instrument): Avec quoi...?; De quoi se sert-on...?	- ... avec... On se sert...
- (Obstacle): Qu'est-ce qui...?	- Ce qui... - verbe, c'est...
- (Circonstances favorables): Qu'est-ce qui...?	- C'est grâce à...

3) Réponses à d'autres réponses verbales

Un dernier type de mécanisme linguistique de la conversation consiste en une émission d'une réponse verbale provoquée par d'autres réponses verbales émises soit par un interlocuteur, soit par le locuteur (les "autoclitics", selon la terminologie skinnérienne). Ces réponses comprennent des réponses telles que "je vois", "je sais", "je crois", "par exemple", la négation, l'assertion, les termes logiques, etc. Il s'agit donc de réponses verbales à des réponses déjà données, ou même de réponses à venir: "L'adulte répond à ce qu'il dit, quelquefois avant de le dire, quelquefois en le disant."[35] Selon George A. Miller, c'est ce type de réponse qui est la clef de la connaissance de l'organisation du comportement verbal:

> Les termes logiques servent à établir des rapports entre des mots ou des groupes de mots. L'organisation du comportement verbal et l'utilisation des termes logiques sont étroitement unis. [...] Quand nous connaissons les modes d'agencement d'une langue nous pouvons tirer maintes conclusions à propos d'un mot ou d'une proposition nouvelle selon le mode habituel de leur présentation.[36]

C'est d'ailleurs, semble-t-il, ce type d'organisation du comportement verbal qui nous permet d'apprendre implicitement les règles d'une langue. Dans cette catégorie de réponses peuvent être admises les "structures de modalité de pensée" qui, comme le fait à juste titre remarquer Mme M. Léon, sont des mots ou locutions qui jouent un double rôle:

---

35 Miller, George A., op. cit., p. 234.
36 Ibid., p. 321-232.

> 1) Ils permettent d'introduire la pensée dans le courant de la conversation; 2) Ils informent sur la nature de cette pensée (doute, renforcement, restriction, etc.).[37]

D'où la nécessité d'enseigner, en langue seconde, un certain nombre de structures habituelles permettant de contredire, de renforcer un jugement, etc.

Exemples de réponses à d'autres réponses verbales:

Réponses verbales données:	Réponses verbales possibles:
- pour renforcer un jugement:	- Il va sans dire... D'autre part... Et en plus de ça... D'ailleurs,...
- pour contredire:	- Pourtant... Au contraire... Par contre... Tandis que...
- pour émettre une restriction:	- Quoique... Encore que... Pourtant...
- pour établir la simultanéité:	- Pendant que... Tandis que...
- pour exprimer une condition, une hypothèse:	- Si... A condition que... En admettant que...
- pour exprimer une relation de cause à effet:	- A propos...
- pour exprimer la cause:	- C'est parce que... C'est à cause de... Ça vient de...
- pour faire une remarque personnelle:	- Moi, je trouve que... A mon avis... Il me semble que... Je crois que...

---

37 Léon, Mme Monique, op. cit., p. 40.

- pour exprimer une acceptation: - J'en suis.
- pour exprimer le regret: - J'en suis navré.
- pour exprimer le dénigrement: - Il est fou!
- etc.

A la suite de cette classification des divers types de mécanismes linguistiques mis en jeu lors de la conversation, il convient de faire un certain nombre de remarques. Par exemple, une réponse verbale appartient très souvent simultanément à plusieurs types de mécanismes. Si quelqu'un demande: "A quoi cela sert-il?", et si une autre personne répond: "Cela sert à...", il y a alors réponse intraverbale puisqu'il y a introduction d'une réponse à une question effective ("Cela..."), et réponse en écho ("sert-il..." et "sert à..."). Il convient aussi de noter que, en dépit de l'apparente rigidité d'une telle classification, et malgré le fait que la conversation réelle soit faite le plus souvent de clichés, de proverbes et de formules toutes faites, il n'en demeure pas moins qu'elle est une activité avant tout spontanée et libre, remplie le plus souvent de silences et de gestes, et se déroulant à bâtons rompus:

> En fait, une conversation familière, même quand elle porte sur un sujet donné, se poursuit le plus souvent à bâtons rompus.[38]

Aussi, il faut faire remarquer qu'une idée peut être exprimée de diverses façons. Par exemple, voulant répondre que Monsieur X n'est pas chez lui, une bonne pourrait dire:

---

38 Frei, Henri, Le livre des 2000 phrases, Genève, Droz,1953, p. 15.

Monsieur X est absent.
" est parti.
" vient de sortir.
" sort à la minute.
" n'est pas là.
" est parti ce matin en voyage.
etc.

En d'autres termes, la classification précédente des divers types de mécanismes linguistiques ne doit pas faire perdre de vue le caractère spontané et vivant de la conversation. Cette classification a surtout l'avantage de fournir au professeur de conversation un éventail des possibilités linguistiques de la conversation, afin de ne négliger aucun aspect important de ce problème. Ainsi, malgré le grand intérêt pédagogique de l'article de Mme M. Léon à ce sujet, nous ne croyons pas que l'étude de la conversation puisse se réduire à l'acquisition de deux catégories de mécanismes: questions-réponses (réponses "intraverbales", selon notre classification), et "structures de modalité de pensée" (ou réponses à des réponses verbales). Un apprentissage complet de la conversation doit aussi tenir compte des réponses en écho, des réponses à un stimulus non verbal, et des réponses à un besoin. Le problème de la détermination du niveau d'enseignement (élémentaire, intermédiaire, avancé) auquel appartient chacune de ces catégories sera traité dans la dernière partie de ce travail (aspect didactique de la conversation).

b) Mécanismes de l'expressivité

L'étude des mécanismes de l'expression, c'est-à-dire de la transmission d'informations intellectuelles, doit être complétée

par l'examen d'une autre catégorie de mécanismes: les mécanismes de l'expressivité, c'est-à-dire de la transmission d'informations affectives. La langue, étant avant tout un fait social, est essentiellement un instrument de communication, avons-nous écrit dans la première partie de cet ouvrage. C'est là sa fonction essentielle mais il est une autre fonction de la langue qu'il importe de ne pas négliger: sa fonction d'expressivité. À première vue, on pourrait croire à l'existence d'une antinomie entre ces deux fonctions comme le fait remarquer Ch. Bally dans Le langage et la vie. En effet, alors que la pensée tend vers une expression intégrale, personnelle et affective, la langue cherche à communiquer la pensée rapidement et clairement, c'est-à-dire dans ses traits généraux, en la dépersonnalisant et en l'objectivant:

> Plus les échanges se multiplient, plus la communication travaille à l'encontre de l'expression personnelle.[39]

Toutefois, cette antinomie est plus apparente que réelle puisqu'il s'agit "...d'écouter la conversation la plus banale pour se convaincre que beaucoup de mots usuels ont une vibration propre, que beaucoup de tours grammaticaux rendent aussi un son affectif."[40]

En d'autres termes, toute pensée, même la plus "intellectuelle" en apparence, comporte une part subjective, des éléments affectifs: "Au contact de la vie réelle, les idées objectives en apparence s'imprègnent d'affectivité."[41] Dans toute expression, il y a "...au moins un minimum d'éléments subjectifs et affectifs."[42]

---

39 Bally, Charles, Le langage et la vie, Genève: Librairie Droz; Lille: Librairie Giard, 1952, 3ième édit., p. 80.
40 Ibid., p. 82.
41 Ibid., p. 18.
42 Ibid., p. 19.

C'est pourquoi même la conversation la plus simple engage en quelque sorte toute la personnalité du sujet parlant. Les expériences de George A. Miller font d'ailleurs ressortir ce rôle de l'expression de la personnalité dans le discours: "Ces observations confirment l'idée que la personnalité s'exprime dans la façon de parler aussi bien que dans le contenu du discours."[43] De même, par son insistance sur l'aspect dynamique de la communication, Mme T. Slama-Cazacu met en relief cet aspect du problème:

> L'intention de communication met en mouvement TOUT L'ORGANISME ET TOUTE LA VIE PSYCHIQUE pour réaliser expressivement le contenu à transmettre; d'autre part, c'est toujours un ensemble de fonctions psychiques qui collaborent, pour réceptionner le contenu (...).[44]

En somme, celui qui s'exprime fait transparaître dans ses énoncés sa sensibilité, son tempérament, son caractère.

A la suite de ces quelques remarques, il importe maintenant de trouver quels sont les divers procédés expressifs servant à la transmission d'informations affectives. Dans la langue écrite, il s'agit de signes diacritiques; dans la langue orale, on distingue trois procédés: les traits prosodiques, les traits physiologiques, et le contexte situationnel.

1) Les traits prosodiques

L'expression des sentiments peut en effet être renforcée par l'emploi de traits prosodiques tels que l'intonation, la vitesse de débit, l'intensité, le timbre, la hauteur, le rythme, etc (cf. 3.2.1.).

---

43 Miller, George A., op. cit., p. 179.
44 Slama-Cazacu, Mme T., op. cit., p. 161.

2) Les traits physiologiques

Les sentiments peuvent aussi être extériorisés au moyen de gestes, de mimiques, ou d'attitudes particulières: "...l'émotion peut se trahir dans la mimique faciale du parleur, ses gestes, ses attitudes, etc."[45] Comme le fait remarquer Mme T. Slama-Cazacu, les gestes sont des auxiliaires "...souvent indispensables du langage vocal..."[46], rarement superflus puisqu'ils ajoutent presque toujours quelque chose au langage articulé:

> Ils ont la valeur d'un surplus nécessaire, ils complètent, soulignent, ou, en tout cas, ajoutent une nuance diverse au mot, qui acquiert ainsi une valeur spéciale pour l'auditeur.[47]

3) Le contexte situationnel

Ce type de procédé expressif peut se définir comme "...les circonstances de temps et de lieu, d'entourage humain et matériel qui sont présents à X et à Y."[48] La langue, écrit Ch. Bally, ne se borne pas à communiquer la pensée, mais peut même parfois porter sur un point particulier d'une situation. C'est ce qui se produit, par exemple, dans des expressions telles que "A gauche!"; "Encore!"; "Pas comme ça!". Mme T. Slama-Cazacu donne le nom de "corrélés situationnels" à ces auxiliaires de l'expression. Le rôle de la situation ne doit donc pas être négligé dans l'étude de la transmission de la pensée émotive.

---

45 Bally, Ch., op. cit., p. 77.
46 Slama-Cazacu, Mme T., op. cit., p. 26.
47 Ibid., p. 26.
48 Rondeau, Guy, Eléments de Stylistique du Français écrit, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1964, p. 117.

En somme, l'étude des mécanismes linguistiques de la conversation, c'est-à-dire des mécanismes de l'expression et de l'expressivité, nous montre bien qu'un message, quel qu'il soit, ne peut pas être dépourvu d'affectivité puisque dans la réalité, les idées et les sentiments sont intimement liés. De nouveau, nous pouvons prendre conscience du fait que la conversation est beaucoup plus qu'une simple connexion "stimulus-réponse", ou qu'un simple énoncé grammatical:

> Conversation is something more than mere words. Far most it is a matter of voice inflexion, emphasis, intonation and a living context of situation, of silence as much as of talking.[49]

La conversation étant, en langue maternelle, un acte aussi complexe, tant dans ses éléments que dans ses mécanismes, on comprend dès lors la difficulté d'un tel apprentissage, en langue seconde:

> Language learning includes learning the culture, gestures or spoken expressions which give added meanings to the words or sentences.[50]

Telle est la nature complexe de la conversation.

3.3. Définition de la conversation

En vue de faciliter la lecture de notre ouvrage, nous avions déjà donné, dans l'introduction (p. 2), une définition de la conversation. Nous estimons être maintenant en mesure d'expliquer notre définition. Cette explication s'impose d'autant plus que le mot "conversation" se retrouve dans à peu près tous les manuels consacrés à l'apprentissage d'une langue seconde, chaque auteur

---

49 Ball, W.J., op. cit., p. 11.
50 Finocchiaro, Mary, English as a second language, from Theory to Practice, New York, Regents, 1964, p. 13.

utilisant ce mot dans une acception différente, ou désignant la conversation à l'aide de divers termes équivalents. D'où d'ailleurs, de nombreux titres de volumes très alléchants et prometteurs, portant en apparence sur la "conversation", mais dont le contenu déçoit rapidement. C'est pourquoi une définition de la conversation doit comporter à la fois un aspect négatif et un aspect positif.

3.3.1. Ce qu'elle n'est pas

D'après les pages qui précèdent, l'on peut se rendre compte que le mot "conversation" n'a pas la même acception en langue maternelle et en langue seconde. En langue maternelle, le petit Larousse définit la conversation comme un "entretien familier"; le Littré en fait un "échange de propos sur tout ce que fournit la circonstance", alors que le Quillet, partant du sens latin de *conversari*, "se trouver avec", la considère comme un "entretien entre deux ou plusieurs personnes sur un sujet quelconque"; d'après le dictionnaire de synonymes de Bénac, "conversation", par opposition à "entretien", à "tête-à-tête", à "colloque", etc, signifie un "echange de propos entre deux ou plusieurs personnes". Dans l'ensemble, la conversation, en langue maternelle, apparaît donc comme

> ...un échange de propos à bâtons rompus, une distraction de société -- raffinée ou populaire -- qui n'a d'autre loi que la fantaisie -- ou le goût de ceux et de celles qui y participent. [...] Cette forme de conversation présuppose un parfait maniement de la langue et florissait déjà dans la chambre des Précieuses, dans les salons du XVIIIe siècle ou dans ceux de la belle époque.51

---

51 Damoiseau, R., *La classe de conversation*, Paris, B.E.L.C., 1966, p. 2.

Il est bien entendu qu'une telle définition, en langue maternelle, ne saurait s'appliquer comme telle à la conversation en langue seconde, si ce n'est lorsqu'il est question de "club de conversation"[52], c'est-à-dire d'une activité extra-scolaire.

La "conversation" doit donc être prise dans une acception particulière lorsqu'il est question de langue seconde. Toutefois, ici encore, il importe d'abord de bien saisir ce qu'elle n'est pas puisque de nombreux termes, tant anglais que français, sont souvent utilisés comme synonymes de "conversation". Lors de nos premières lectures, une confusion des termes nous a incités à clarifier un certain nombre de notions, en dressant un tableau des termes français utilisés le plus couramment lorsqu'il est question d'apprentissage d'une langue seconde orale. Ces termes français sont accompagnés, en regard, de leurs équivalents anglais, source très fréquente de confusion (voir tableau, page suivante).

Il est bien entendu que cette classification n'a qu'une valeur tout à fait relative, tel auteur pouvant employer tel mot dans un sens différent de celui que nous lui avons donné, et tel terme pouvant, dans une même étude, être pris dans des acceptions différentes. Dans la majorité des cas, cependant, nous croyons qu'il y aurait intérêt, pour plus de clarté, à tenir compte de ce tableau. L'examen de ce tableau nous fait prendre conscience du fait que le mot "conversation", en français, n'a pas la même signification que le mot "conversation", en anglais. Un même

---

52 Boyer, Régis, "Notes pratiques pour un club de conversation", LFDM 25, juin 1964, 31-32.

APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE ORALE

Termes français	Equivalents anglais
- Cours oral	- "oral course" "oral approach" "oral practice"
- portant sur l'apprentissage de la langue orale (parlée)	- "conversation" "oral communication" "conversational ability" "conversational speech"
- au moyen d'une méthode orale,	- "oral method" "oral approach"
audio-orale,	- "audio-lingual method" "audio-oral method"
ou audio-visuelle,	- "audio-visual method"
- en vue de l'acquisition, à l'aide d'exercices oraux (ou audio-oraux),	- "oral-aural drill/training" "audio-oral drill/training"
- des deux formes de l'activité orale,	- "oral activities" "oral ability" "audio-lingual skills"
- la compréhension	- "understanding" "hearing" "listening"
- et l'expression,	- "expression" "oral expression" "speaking"
- à tous les niveaux d'enseignement:	
a) niveau élémentaire: "pré-conversation";	- "conversation practice" "oral practice" "controlled pattern drills" "conversation exercices" "dialogue" "dramatized conversation"
b) niveau intermédiaire: "conversation dirigée";	- id.
c) niveau avancé: "conversation spontanée".	- "self-expression" "free conversation" "spontaneous oral communication" "spontaneous oral self-expression"

terme, "conversation", recouvre deux réalités différentes. En anglais, "conversation" signifie surtout "langue orale", par opposition à "langue écrite"; dans le sens anglais, très général, un cours de "conversation" sera donc un cours dans lequel l'accent sera mis sur la langue parlée, et les professeurs d'un tel cours, quel que soit leur niveau d'enseignement, sont généralement tous appelés "professeurs de conversation". En français, le "professeur de conversation" n'enseigne en fait qu'à un niveau précis d'un cours oral, le niveau généralement le plus avancé, et son cours ne constitue qu'une partie de tout l'enseignement donné à ce niveau (enseignement de la prononciation, de la grammaire, de la composition, etc.). Les niveaux qui précèdent ne sont que des étapes préparatoires à la "conversation" proprement dite, ou "conversation spontanée". Les équivalents anglais du sens français de "conversation" sont "self-expression", "free conversation", "spontaneous oral communication", "spontaneous oral self-expression", etc.

3.3.2. Ce qu'elle est

Ces quelques précisions étant faites, il convient maintenant de définir la notion de "conversation", dans le sens français du terme, telle qu'elle est utilisée dans l'enseignement d'une langue seconde. La définition à laquelle nous ont conduit les pages qui précèdent, est la suivante:

> Une activité orale, se présentant sous des formes diverses, préparée et orientée, entre deux ou plusieurs personnes, portant sur un thème d'intérêt commun, traité à l'aide de mécanismes et d'éléments connus.

Examinons brièvement chacun des différents aspects de cette définition.

a) Une activité orale,

La conversation est d'abord une activité. Cet aspect a été surtout révélé lors de l'étude de l'aspect psycholinguistique de la conversation: la conversation est beaucoup plus qu'un simple jeu passif d'associations; elle est un acte de communication linguistique faisant non seulement appel à l'activité de l'esprit (1.3.), mais aussi à l'activité du corps (3.2.2.).

La conversation est une activité; cette activité est orale. Cela implique d'une part qu'elle est le contraire d'une activité écrite, et d'autre part, comme l'a révélé à nouveau notre étude psycholinguistique, qu'elle doit faire autant appel à la compréhension qu'à l'expression.

b) se présentant sous des formes diverses,

La très intéressante étude de R. Damoiseau portant sur La classe de conversation nous donne des précisions au sujet des formes diverses de la conversation, chaque forme se présentant comme un moyen en vue d'atteindre un but précis, à chaque niveau donné d'enseignement. La conversation peut, en effet, se présenter sous la forme:

1. d'un entretien en classe conduit sur un sujet "...ou plutôt à partir d'un thème défini."53 Cette forme de conversation se

---

53 Damoiseau, R., op. cit., p. 3.

rencontre surtout au niveau avancé. Elle représente ce que nous avons déjà désigné sous le nom de "conversation spontanée", ou conversation proprement dite;

2. d'un ensemble de techniques, "...jeux de langage le plus souvent destinés à faire parler les élèves avec une spontanéité dirigée, selon le niveau de leurs connaissances et comme moyen d'élever ce niveau."[54] Cette forme de conversation, que nous avons déjà désignée sous le nom de "conversation dirigée", se situe surtout au niveau intermédiaire, et parfois même, au niveau élémentaire;
3. d'un ensemble de procédés contrôlés, très simples, destinés à faire en sorte que les élèves emploient dans un contexte situationnel nouveau les structures le plus souvent apprises à partir d'un dialogue. Cette forme de conversation, désignéesous le nom de "pré-conversation", se situe surtout au niveau élémentaire.

Quant à la conversation qui, selon R. Damoiseau, prend la forme d'un "échange de propos à bâtons rompus", nous avons déjà considéré cette forme de conversation comme correspondant à la définition même de la conversation, en langue maternelle. C'est pourquoi cette forme ne doit pas être ici prise en considération;

c) préparée et orientée,

La conversation, quelle que soit sa forme, doit faire l'objet d'une préparation; tous les auteurs sont unanimes à ce sujet.

---

54 Damoiseau, R., op. cit., p. 3.

Le problème des modalités de cette préparation sera traité dans la dernière partie de notre ouvrage.

La conversation doit aussi être orientee. Cette exigence apparaît comme évidente aux deux premiers niveaux de la conversation, la "pré-conversation" et la "conversation dirigée". Au niveau de la "conversation spontanée", une orientation est également nécessaire, et, comme il s'agit de l'apprentissage de la conversation dans une salle de classe, la spontanéité ne sera jamais totale, le thème étant choisi à l'avance, et les structures et le vocabulaire étant préparés à l'avance. A ce propos, R.W. Jeanes, s'interrogeant sur l'expression "conversation class" écrit très justement:

> 'Conversation' suggests primarily an exchange of impressions in an informal situation, while 'class' brings to mind a formal gathering for the purpose of learning something. [...] Thus the task of the instructor 'placed in authority' over a conversation class is by definition not an easy one, for he or she must strive to create in normally formal surroundings that feeling of informality which engenders real conversation.55

d) <u>portant sur un thème d'intérêt commun</u>,

L'examen des facteurs psycho-pédagogiques de l'apprentissage de la conversation a fait ressortir la nécessite de choisir, au niveau avancé, des thèmes de débat ou de discussion en fonction d'une part, des intérêts des élèves, et d'autre part, de leur âge. Le choix d'un tel thème peut être laissé aux élèves seuls, ou, de préférence, aux élèves à la suite de suggestions faites par le professeur;

---

55 Jeanes, R.W., <u>op. cit.</u>, p. 80.

e) à l'aide de mécanismes et d'éléments connus

L'étude de l'aspect linguistique de la conversation a montré jusqu'ici que cette dernière faisait appel à des éléments linguistiques se situant à certains niveaux structuraux, impliquant par là une parfaite maîtrise de ces éléments sur tous les plans:

> ...oral communication in any language calls for the skilled manipulation and coordination in a real situation of phonological, morphological, and syntactical patterns, of lexical items, not to mention stylistic variations of the foregoing.[56]

La conversation est en outre constituée de mécanismes qui doivent être maîtrisés tant au niveau de l'expression qu'au niveau de l'expressivité, de manière que l'élève apprenne à exprimer autant ses sentiments que ses idées.

3.4. But de la conversation

La conversation étant ainsi definie, il ne saurait y avoir de doute quant à son but: permettre la réutilisation fréquente, sous des formes diverses et nouvelles, dans un cadre proche de la vie réelle, des connaissances acquises. Cet énoncé vient en quelque sorte préciser notre définition, puisqu'il montre l'importance de recréer le plus possible, dans la salle de classe, les conditions naturelles et réelles de la conversation, dans la vie de tous les jours:

> Language students [...] must be encouraged to make use of the second language outside of the situational framework within which they have learned it.[57]

---

56 Ibid., p. 81.
57 Ibid., p. 89.

C'est pourquoi, suggère alors R.W. Jeanes, il faudrait en arriver à créer des exercices structuraux situationnels construits sur le modèle des conversations réelles, et servant de transition "...between the usual out-of-situation structure drill and the in-situation structures required in normal conversation."[58] En termes de psycholinguistique, ce but à atteindre dans la conversation peut être formulé comme étant "...la correspondance adéquate, tant en ce qui concerne la compréhension qu'en ce qui a trait à l'expression, entre les associations (signes et concepts) de l'élève, et celles d'interlocuteurs dont le code à apprendre est la langue maternelle." (cf. 1.3.).

Dans l'ensemble, que nous a révélé l'étude de l'aspect linguistique de la conversation? Nous avons d'abord tenté de démontrer que le problème de la conversation pouvait s'énoncer comme celui du transfert linguistique à une situation nouvelle d'une réponse apprise dans une situation donnée. Ce problème, avons-nous remarqué, est lui-même d'ordre psychologique et, d'ailleurs, le principal moyen utilisé pour arriver à créer ce transfert nous avait auparavant été fourni lors de l'examen de l'aspect psychologique de la conversation: présenter la langue dans des contextes multiples, favorisant ainsi un processus d'abstraction, condition nécessaire à tout transfert linguistique efficace.

Nous avons ensuite examiné l'apport de la linguistique à la détermination des éléments constitutifs de la conversation: parti de la notion de "structure", nous sommes arrivé aux notions de

"niveaux structuraux" (prosodique, phonologique, morphologique, syntaxique, et sémantique). Nous avons alors complété cette étude de la nature de la conversation en nous interrogeant sur les mécanismes mis en jeu dans la conversation. Nous avons montré, en nous appuyant sur l'étude antérieure de l'aspect psycholinguistique de la conversation, que ces mécanismes étaient de deux types: d'une part, les mécanismes de l'expression, servant à la transmission d'informations intellectuelles, et comprenant trois grandes catégories selon la classification skinnérienne: des réponses à des conditions non verbales (réponses à un besoin et réponses à un stimulus non verbal), des réponses à des stimuli verbaux (réponses en écho et réponses intraverbales), et des réponses à d'autres réponses verbales; d'autre part, les mécanismes de l'expressivité, servant à la transmission d'informations affectives, à l'aide de traits prosodiques, de traits physiologiques, et de contextes situationnels appropriés.

Après avoir ainsi montré toute la complexité de la conversation, nous avons alors été en mesure d'expliquer notre définition de la conversation. Finalement, cette définition de la conversation a été précisée lors de l'examen du but de la conversation, en langue seconde.

4. ASPECT DIDACTIQUE DE LA CONVERSATION

Nous nous proposons, dans les pages qui suivent, d'étudier un point de vue pratique de la conversation: son aspect didactique. Nous nous interrogerons en premier lieu sur les difficultés de la classe de conversation; en deuxième lieu, par la réponse que nous apporterons aux détracteurs avoués ou inavoués de la classe de conversation, nous montrerons la valeur didactique de cette dernière; puis, nous tenterons de délimiter le contenu particulier de chaque niveau d'enseignement, et nous terminerons en fournissant quelques jalons méthodologiques pour chaque niveau d'enseignement.

4.1. Difficultés de la classe de conversation

On entretient, dans certains milieux, des préjugés au sujet de la classe de conversation. Celle-ci serait une classe ne demandant à peu près aucune préparation; elle exigerait du professeur, tout au plus une bonne maîtrise de la langue à enseigner. La classe de conversation nous apparaît, au contraire, comme l'une de celles qui exigent le plus de préparation, et l'une des plus difficiles à mener. Ces difficultés proviennent à la fois de la nature même de la conversation, du professeur, et des élèves.

4.1.1. La nature

a) Nature contradictoire de la classe de conversation

Comme nous l'avons déjà fait remarquer (3.3.2.), la classe de conversation est, par définition même, contradictoire. En effet,

alors que le mot "classe" fait songer à une activité artificielle, le mot "conversation", avons-nous écrit precedemment, est synonyme d'activité spontanée:

> Thus the task of the instructor 'placed in authority' over a conversation class is by definition not an easy one, for he or she must strive to create in normally formal surroundings that feeling of informality which engenders real conversation.[1]

Comme l'écrit si justement R. Damoiseau, c'est un genre "bâtard", qui semble un faisceau de contradictions puisqu'on veut y respecter le naturel, tout en le créant artificiellement, puisqu'il faut y contrôler l'incontrôlable, trouver une progression linguistique appropriée qui ne fasse pas obstacle à la spontanéité d'expression des élèves, et choisir des thèmes intéressants pour tous, en dépit des intérêts propres de chacun. C'est une classe "...qui veut justement n'en pas être une."[2]

b) Problème de la "mesure" de la conversation

On peut rattacher à ces difficultés inhérentes à la nature même de la conversation, le problème de la "mesure" de la conversation. Malheureusement, la documentation sur ce problème est à peu près inexistante. Certains (P. Schertz et P. Burney) ont déjà émis le voeu que les progrès en conversation soient mesurables, et que les psychologues se penchent le plus tôt possible sur ce

---

1 Jeanes, R.W., "Applied Linguistics and The Conversation Class", dans Linguistique appliquée et enseignement du français", Montréal, Centre Educatif et Culturel, 1967, p. 80.
2 Damoiseau, R., La classe de conversation, Paris, B.E.L.C., 1966, p. 14.

problème.[3] P. Burney suggère, comme contrôle de progrès, d'enregistrer les élèves au début puis à la fin de l'année, et de comparer les résultats. Quant à R.W. Jeanes, il a abordé concrètement dans une optique pédagogique, la façon dont on peut tester la conversation. La lecture d'un texte écrit, ou l'interrogation sur la signification de mots isolés, fait-il remarquer, ne conviennent pas à la conversation. Le but n'est pas d'embarrasser l'élève "...but rather to discover what level of self-expression he has reached in the second-language."[4] R.W. Jeanes suggère comme procédé, au niveau de la conversation spontanée, que le test soit individuel et qu'il porte sur un sujet déjà étudié en classe, et que l'examinateur discute de ce sujet avec le candidat, "...rather than asking a general question calling for a monologue punctuated with awkward silences."[5]

Quoiqu'il en soit, ce qu'il importe de mesurer c'est le transfert linguistique, c'est-à-dire l'habileté à émettre une réponse juste dans une variété de contextes, à différentes occasions et non pas uniquement la justesse de la répétition des phrases; le choix de ces contextes devra toujours faire l'objet de certaines précautions:

> Furthermore, even if we could pick only valid situations and even if we could be sure that understanding these situations occured through the language used, we would still have the problem of the great variety of situations which must be sampled.[6]

---

3 Schertz, P., "La méthode V.I.F. et les techniques audio-visuelles au service de la classe de conversation", LFDM 13, décembre 1962, pp. 38-42, et Burney, P., "Une méthode de conversation", LFDM 1, mai 1961, pp. 40-43.
4 Jeanes, R.W., op. cit., p. 86.
5 Ibid., p. 86.
6 Lado, Robert, Language Testing, London, Longmans, 1961, p. 27.

Quant aux techniques particulières de "mesure" de la conversation, nous ne pouvons, à notre tour, qu'émettre des voeux pour la mise en oeuvre de recherches dans ce domaine.

4.1.2. Le professeur

a) Problème du rôle du professeur dans la classe de conversation

Une autre difficulté de la classe de conversation vient parfois du professeur de conversation qui a generalement tendance à trop parler, soit parce qu'il porte personnellement trop d'intérêt au sujet traité, soit parce qu'il est agacé par le silence ou la maladresse de ses elèves.[7] Les élèves deviennent alors des spectateurs muets et passifs.

Le véritable rôle du professeur dans la classe de conversation est en réalité non pas celui d'un acteur, mais celui d'un meneur de jeu, ou mieux, d'un "modérateur", qui ne doit intervenir que pour freiner les élans des trop bavards, tout en invitant les plus timides à converser:"Le rôle du professeur consiste à modérer le débit des bavards et à faire sauter les barrières qui retiennent les timides."[8] Toute intervention directe du professeur doit être brève: "Mieux vaut pour lui, s'il le peut, s'effacer, choisir un juge, un arbitre, un meneur de jeu parmi les élèves les plus sûrs d'eux."[9] Au-delà des apparences, le rôle du professeur de conversation reste pourtant primordial: il doit stimuler le désir

---

7 Damoiseau, R., op. cit., p. 14.
8 Ibid., p. 16.
9 Ibid., p. 16.

de communication des élèves, créer les situations de communication, et prévoir les moyens d'éviter les obstacles à la conversation.

b) Problème de la formation du professeur de conversation

Trop souvent, semble-t-il, la formation du professeur de conversation est, soit inexistante, soit inadéquate. Pour remplir correctement son rôle, le professeur de conversation doit satisfaire à certaines exigences. A titre de professeur de langue seconde, il doit connaître d'abord à fond la langue qu'il enseigne. Ensuite, il doit posséder un minimum de connaissances en linguistique appliquée, pouvant se résumer ainsi:

a) vue générale des systèmes phonologiques et morphologiques de la langue à enseigner;
b) principaux résultats de l'analyse différentielle des deux langues;
c) vue générale des applications à l'enseignement des langues des principales théories de l'apprentissage;
d) initiation aux tests de langues;
e) vue d'ensemble sur les techniques d'enseignement et étude particulière de leur utilisation pédagogique.[10]

Finalement, il doit posséder des connaissances en méthodologie, comprenant la méthodologie générale de l'enseignement des langues, et la méthodologie propre à chaque méthode d'enseignement. En tant que professeur de conversation, il doit en outre posséder, comme le fait si bien remarquer R.W. Jeanes, les deux qualités suivantes: l'expérience et la personnalité:

---

10 Rondeau, Guy, "La linguistique appliquée: son objet, ses méthodes", dans Linguistica, vol. 1, no 2, mars 1966, pp. 28-29.

> One is not an effective oral teacher without a wide background, careful preparation, and an in-the-situation knowledge of what is linguistically valuable for one's students.[11]

4.1.3. Les élèves

Les difficultés de la classe de conversation peuvent aussi provenir des élèves eux-mêmes, puisque chaque élève a un tempérament particulier, des intérêts propres, et répond à des motivations personnelles: "En réalité, la classe de conversation consiste à faire jaillir l'intérêt à heures fixes, celles de la classe, et c'est bien difficile."[12] C'est pourquoi aucune classe de conversation ne doit être improvisée, puisqu'aux barrières linguistiques s'ajoutent des barrières affectives.

4.2. Valeur didactique de la classe de conversation

Les difficultés de la classe de conversation mettent-elles en cause la valeur didactique de la conversation? C'est ce que nous allons maintenant examiner, en montrant qu'en dépit du discrédit dont elle est parfois victime, la classe de conversation nous apparaît comme légitime.

4.2.1. Discrédit jeté sur la classe de conversation

La classe de conversation est très souvent victime d'une sorte de discrédit de la part des professeurs de langue seconde.

---

11 Jeanes, R.W., op. cit., p. 81.
12 Schertz, P., op. cit., p. 39.

Quelques-uns ne font pas de classe de conversation, soit par puritanisme, soit par routine, soit parce qu'ils n'y voient qu'un inutile "bavardage mondain". D'autres, désireux d'éviter les difficultés ou les "contradictions" de la classe de conversation, se replient sur des techniques mieux définies, plus assurées, comme la technique des exercices structuraux ou la technique de mémorisation et d'exploitation linguistique de dialogues[13]; la plupart de ces techniques devraient pourtant n'être utilisées que dans les étapes qui préparent à la conversation. Par contre, d'autres remplacent tout simplement la classe de conversation par des activités qui présupposent un maniement juste de la langue courante, comme l'étude de textes, de la grammaire, ou même par des exposés théoriques faits par le professeur, portant sur la civilisation ou sur la littérature.

4.2.2. Légitimité de la classe de conversation

En dépit des difficultés qui lui sont inhérentes, et d'un discrédit dont elle est parfois victime, la classe de conversation nous apparaît comme utile dans tout enseignement d'une langue seconde. Une enquête menée en 1924 aux États-Unis, la "Modern Foreign Language Study", a montré qu'à cette date, 66% de ceux qui avaient déjà appris une langue seconde, comme l'allemand, le français, ou l'espagnol, avaient senti un besoin de se servir de cette langue seconde dans leur vie: 25% de ces besoins s'étaient fait sentir en correspondance, 20% en voyage, 15% en recherche, et --

---

13 Damoiseau, R., op. cit., p. 13.

c'est surtout ce qui nous intéresse -- 40% en conversation. Cette enquête a montré de plus, que c'est précisément dans la conversation, c'est-à-dire là où leur besoin était le plus grand, que ces personnes s'étaient senties les plus faibles:

> The ratio of these figures is very significant for the average American point of view, for this is precisely in the situation where the use of the spoken word is needed that the average person will feel his inferiority.[14]

Cette enquête n'est pas récente; pourtant, notre propre expérience dans l'enseignement du français comme langue seconde nous autorise à croire que si pareille enquête était menée aujourd'hui, les résultats seraient certainement assez peu différents.

Bien plus, la classe de conversation autonome nous apparaît non seulement comme utile, mais comme indispensable. En effet, la classe de conversation joue un triple rôle didactique. D'abord, elle permet de maintenir la pratique de la langue parlée dans des conditions naturelles, alors que le recours aux dialogues et aux exercices structuraux n'est pas suffisant puisqu'il ne s'agit là que de techniques de base se situant au niveau des étapes préparatoires à la classe de conversation proprement dite: "...les structures apprises in vitro sont mises en application in vivo"[15]. Ces techniques ne constituent qu'un moyen, ayant pour point d'aboutissement la satisfaction du besoin de communication des élèves:

---

14 Feise, Ernst, "Aims and Values of Foreign Language Study", dans Newmark, M., edit., Modern Language Teaching; Twentieth Century, New York, Philosophical Library, 1948, p. 100.

15 Rondeau, Guy, Initiation à la linguistique appliquée à l'enseignement des langues, Montréal, Centre Educatif et Culturel, 1965, p. 52.

> La langue apprise est un instrument de communication. Comment la conversation ne serait-elle pas un aboutissement? au moins un exercice qui permet de mettre en jeu ces mécanismes acquis, avec toute la spontanéité désirable.[16]

Ensuite, la classe de conversation permet à l'apprentissage de se dépouiller de son caractère scolaire, en prenant l'aspect de la vie réelle. Comme le suggère P. Burney, il faut "déscolariser" les séances de conversation: "Nos conversations réussiront d'autant mieux qu'elles seront moins scolaires."[17] Cette "déscolarisation", continue P. Burney, se fera en mettant, avec prudence, la conversation en rapport étroit avec la vie environnante, en faisant surtout appel à des exemples concrets, en créant une atmosphère de confiance et de liberté, et même, sur le plan de l'organisation matérielle de la classe, en disposant les sièges en cercle ou en demi-cercles.[18] Finalement, c'est dans la classe de conversation que le contact humain s'établit le mieux entre le professeur et les élèves, permettant ainsi au professeur de

> ...glisser certains conseils visant à modifier des attitudes (motivation faible, crainte de l'erreur, etc.), et qui, donnés adroitement hors du cadre de la classe formelle ou du laboratoire, ont beaucoup plus de chances d'être suivis.[19]

4.3. Niveaux d'enseignement

Même si la valeur didactique d'une classe de conversation autonome est grande, cette classe ne peut pas former à elle seule

---

16 Damoiseau, R., op. cit., p. 13.
17 Burney, P., op. cit., p. 42.
18 Rondeau, Guy, Initiation..., p. 52.
19 Ibid., p. 52.

"...le noyau d'un enseignement de langue seconde."[20] La classe de conversation autonome se situe à un niveau particulier de l'enseignement, et présuppose des étapes préparatoires qui se situent à d'autres niveaux d'enseignement. Nous allons maintenant examiner ce qui caractérise chacun des niveaux de l'enseignement de la conversation.

4.3.1. Niveau élémentaire: la "pré-conversation"

Il ne saurait évidemment être question de conversation proprement dite (ou "conversation spontanée") au niveau élémentaire. A ce niveau, il ne peut s'agir, tout au plus, que d'une étape préparatoire à la conversation véritable. En quoi consiste cette étape? L'examen de la détermination respective des éléments linguistiques de la conversation (3.2.1.) et des mécanismes d'expression et d'expressivité mis en jeu lors de la conversation (3.2.2.) fournit une réponse à cette question.

Au niveau élémentaire, les mécanismes linguistiques "d'expression" qui méritent d'être étudiés sont les "réponses à des stimuli verbaux", c'est-à-dire les réponses en écho et les réponses intraverbales. Cette catégorie de mécanismes, ne comportant principalement que des exercices de répétition et des exercices de question-réponse, semble tout indiquée pour fournir à l'élève tous les réflexes élémentaires de la parole dont il pourra se servir par la suite, au moment d'exprimer librement sa pensée. Quant aux mécanismes de "l'expressivité", il s'agit de tenir compte des

---

20 Ibid., p. 52.

divers procédés expressifs énoncés antérieurement, comme les traits prosodiques, les traits physiologiques, et le contexte situationnel. En ce qui a trait aux éléments linguistiques de la conversation, il s'agit à ce niveau, comme à tous les autres niveaux, de viser à un juste équilibre entre l'ensemble des mots lexicaux de la langue seconde et l'ensemble des formes grammaticales de cette langue.

4.3.2. Niveau intermédiaire: la "conversation dirigée"

Au niveau intermédiaire de l'enseignement de la conversation, il s'agit de continuer à fournir à l'élève les mécanismes linguistiques de base, nécessaires à son expression personnelle ultérieure, tout en ajoutant l'étude d'une deuxième categorie de mecanismes, les "réponses à d'autres réponses verbales", comprenant, entre autres choses, ce que Mme M. Léon appelle les "structures de modalité de pensée". Il ne s'agit pas véritablement de conversation spontanée, puisque l'élève, par l'étude de ces mécanismes, n'en est encore qu'à l'apprentissage des moyens nécessaires à la conversation; il s'agit alors de "conversation dirigée" puisque l'élève apprend à introduire dans la conversation la pensée, à "manipuler" la pensée, sans avoir encore la possibilité d'exprimer sa propre pensée. Quant aux éléments linguistiques de la conversation, et aux mécanismes de l'expressivité, ils continuent à être exploités.

4.3.3. Niveau avancé: la "conversation spontanée"

Au niveau avancé, à la suite d'un long montage des mécanismes de la pensée, apparaît finalement la véritable conversation,

ou "conversation spontanée", "ultime étape d'un long entraînement"[21]. Nous croyons utile, comme le suggère Mme M. Léon, de retarder ainsi l'expression spontanée, puisqu'il ne saurait être question de conversation

> ...tant que le minimum de structures de base n'est pas solidement acquis. Ce serait une erreur psychologique et pédagogique d'essayer de faire parler de leur propre initiative des étudiants qui ne possèdent pas les rudiments de la langue.[22]

C'est pourquoi, dans cette perspective, il nous paraît douteux de placer l'expression spontanée, comme le suggère P. Schertz, à la fin d'un exercice de mémorisation suivi de contrôle, à quelque niveau d'enseignement que ce soit. Ce n'est qu'au niveau avancé que l'élève pourra trouver le lieu d'une expression aussi libre que possible, d'une expression spontanée. Les réponses à des conditions non verbales (réponses à un besoin et réponses à des stimuli non verbaux) ne peuvent être étudiées qu'à ce niveau, puisqu'il s'agit précisément d'un type de mécanismes faisant appel à la liberté personnelle d'expression, dans des circonstances particulières.

Ainsi, seul le niveau avancé concerne la conversation proprement dite, caractérisée par une expression personnelle et libre de la pensée. Les deux autres niveaux d'enseignement, le niveau élémentaire et le niveau intermédiaire, ne constituent que des étapes préparatoires, mais nécessaires, à la véritable conversation.

---

21 Damoiseau, R., op. cit., p. 30.
22 Léon, Mme M., "La classe de conversation", LFDM 44, octobre-novembre, 1966, p. 40.

4.4. Méthodologie de la classe de conversation

Il convient maintenant de nous demander comment peut s'organiser la classe de conversation à chacun des niveaux d'enseignement dont il vient d'être question.

4.4.1. Méthodologie au niveau de la "pré-conversation"

Au niveau de la "pré-conversation", quels sont les "moments" de la classe de langue? Les pages qui précèdent nous autorisent à parler de cinq étapes à ce niveau: discrimination auditive, présentation des éléments, observation grammaticale, réemploi et appropriation, et finalement, fixation.

a) Discrimination auditive

Comme nous l'avons déjà fait remarquer (cf. 2.1.2.), une période d'entraînement à la discrimination auditive doit précéder la compréhension orale. Cet entraînement, avons-nous précisé (cf. 3.2.1.), devra d'abord porter sur les éléments prosodiques de la langue, rythme et intonation, afin d'en arriver à "présensibiliser" auditivement l'élève à des phénomènes qui lui sont étrangers; ensuite, les exercices pourront porter sur des sons, toujours présentés en contexte.

b) Présentation des éléments

La phase de l'entraînement à la discrimination auditive est suivie de la présentation par le professeur des éléments à enseigner. Quel serait le meilleur moyen de présenter ces éléments

nouveaux? Plusieurs arguments s'opposent à ce que le dialogue soit considéré comme le "noyau" d'une leçon de langue seconde:

a) difficulté de sélection et de programmation des éléments linguistiques: le dialogue présente à l'étudiant plusieurs difficultés presque simultanément;
b) moyen de renforcement de l'acquis: des éléments choisis et systématiquement enseignés avant le dialogue prennent au cours du dialogue tout leur sens et leurs places respectives;
c) moyen d'enseignement du contexte culturel que véhicule toute langue; or, l'enseignement des faits de culture doit suivre celui de la langue;
d) moyen d'enseignement de clichés de communication: présentation de personnes, salutations, adresses, professions, etc.[23]

Par contre, il existe des arguments en faveur du dialogue comme moyen de base de présentation du contenu linguistique d'une leçon:

1- le dialogue augmente la motivation des élèves, motivation qui, selon D. Girard, serait triple: intérêt des élèves, sentiment de rentabilité des éléments enseignés, et stimulant du progrès accompli[24], et motivation qui, selon R. Lado, fait pencher la balance "...in favor of memorizing dialogues as against isolated basic sentences."[25];

2- le dialogue permet de présenter la langue en situation, la langue et la situation étant deux entités indissociables et en "position dialectique", d'après P. Schertz[26];

3- le dialogue permet "la diversité des voix"[27];

---

23 Rondeau, Guy, Initiation..., p. 57.
24 Girard, Denis, "Pour ou contre le dialogue", LFDM 38, janvier-février, 1966, pp. 15-16.
25 Lado, Robert, Language Teaching: A Scientific Approach, New York, McGraw-Hill, 1964, p. 62.
26 Schertz, P., "Que faire d'un laboratoire de langues", LFDM 31, mars 1965, p. 13.
27 Rondeau, Guy, op. cit., p. 57.

4- le dialogue "permet de présenter certaines formes propres à la langue orale"[28].

Sans vouloir entrer dans la polémique entre les partisans de la "présentation dialoguée" et les "monostructuralistes", on peut cependant affirmer que, contrairement à l'analyse structurale "...forcément artificielle comme toute analyse qui se propose de réduire à un nombre limité d'unités de base la complexité du réel..."[29], le dialogue, comme point de départ de la conversation, favorise une utilisation de la langue à des fins de communication. Il nous semble donc légitime de considérer le dialogue non pas comme le "noyau" ou comme "l'essentiel", mais comme le "point de départ" d'une leçon. Il nous paraît possible, aussi, de concilier dans une certaine mesure les exigences linguistiques et psychopédagogiques de l'élaboration des dialogues, en retenant l'idée non pas d'un seul dialogue, mais de deux ou trois dialogues, ceux-ci devant être, tel que le propose Robert Lado, très courts:

> The proposed solution is to keep to a minimum the patterns that are introduced in the dialogues before they appear in graded steps. This can be made easier by selecting contextual areas that permit such restriction within normal conversational style and by carefully editing the resulting dialogues.[30]

La raison d'être de tout dialogue est le mécanisme grammatical; c'est ce qui différencie le dialogue de la conversation courante:

---

28 Ibid., p. 57.
29 Girard, Denis, op. cit., p. 13.
30 Lado, Robert, op. cit., p. 53.

> Ce qui compte d'abord dans une conversation, c'est la substance du message; dans un dialogue, c'est la forme du message. Le dialogue subordonne la substance à la forme, le thème à la langue.[31]

Tout dialogue, fait en outre remarquer R. Galisson, doit répondre à certaines exigences: il doit être "motivant" (susciter l'intérêt), "vraisemblable" (situations courantes), "coordonné" (règles des "trois unités"), "non encombré" (nombre restreint de personnages), et "court" (faciliter la mémorisation). Dans cette perspective, se servir de dialogues comme point de départ signifie, d'une part, rendre disponible sous forme de réponse la forme de chaque phrase, d'autre part, enseigner la signification du dialogue, et finalement, faire associer chaque forme à son contenu.[32]

Ces remarques étant faites, on peut donc dire que la phase de présentation des éléments linguistiques à enseigner se fera au moyen de dialogues, deux ou trois -- afin de s'assurer d'une multiplicité de contextes -- très courts; ces dialogues sont alors entendus par l'élève, en vue de la compréhension orale (parfois à l'aide de moyens visuels). Suit alors une sorte de "reconstitution orale" du dialogue", à la manière suggérée par Mme C. Stourdzé[33], permettant de reprendre chaque dialogue phrase par phrase, au moyen de la répétition pure alternant avec l'échange de répliques. Les dialogues sont alors mémorisés, ce qui, dans les phases ultérieures, permettra à l'élève de consacrer son attention aux

---

31 Galisson, Robert, Le dialogue dans l'apprentissage d'une langue étrangère, Paris, B.E.L.C., juin 1967, p. 15.
32 Lado, Robert, op. cit., pp. 64-65.
33 Stourdzé, Colette, "La reconstitution de texte: ses objectifs, sa technique, ses perspectives", LFDM 17, juin 1963, pp. 31-36.

gestes, à la mimique, et aux attitudes requises. En somme, à cette étape-ci, les situations sont imposées à l'élève au moyen de dialogues à mémoriser, servant de point de départ à la compréhension de l'ensemble du contenu de la leçon et à la répétition correcte de chaque groupe phonique[34].

c) Observation grammaticale

Comme nous l'avons déjà fait remarquer (cf. 2.1.2.), la compréhension orale doit être renforcée par une connaissance de l'organisation syntaxique de la langue seconde, grâce au support visuel de la graphie. Il s'agit donc, à cette étape-ci, de faire observer par l'élève les principales structures présentées dans des contextes variés (c'est-à-dire dans les deux ou trois dialogues de la leçon), et même d'en arriver à une brève discussion "grammaticale" très simple, dans le but de faire saisir "l'élément crucial" de ces structures nouvelles, favorisant par là la création d'un processus d'abstraction nécessaire à tout transfert linguistique:

> Il n'est sans doute pas indispensable que cette structure soit perçue clairement et les millions de gens qui parlent couramment une langue sans avoir la moindre notion d'analyse grammaticale le prouvent péremptoirement, cependant de nombreuses études psychologiques semblent indiquer qu'une compréhension claire de la structure, du "structural meaning" aide à sa rétention.[35]

Ce qui rend donc possible la création de ce processus d'abstraction, c'est le fait que le point de départ consiste en deux ou trois dialogues, c'est-à-dire en des contextes variés; la phase

---

34 Girard, Denis, "Les moments de la classe de langue", LFDM 28, octobre-novembre 1964, p. 9.
35 Capretz, P., op. cit., p. 46.

suivante de l'appropriation sera facilitée dans la mesure où il y aura eu au préalable, à cette étape-ci, une juste observation grammaticale. Cette dernière doit rester très simple, et ne consiste pas à introduire dans la classe de langue seconde toutes les notions de l'analyse grammaticale dont on se sert en langue maternelle. Il peut s'agir, par exemple, de faire découvrir par l'élève, d'une manière explicite, le mécanisme grammatical suivant: à la question "pour quoi faire?", on peut répondre à l'aide du mécanisme (intraverbal) "pour", suivi de l'infinitif. Comme l'écrit si justement P. Capretz -- bien que dans un contexte différent du nôtre -- "Cette découverte de la structure par l'étudiant est beaucoup plus efficace que le plus brillant exposé magistral sur la question."[36]

Dans le cas de l'enseignement aux adultes, il serait peut-être même préférable, à cause du besoin de l'adulte de tout comprendre d'abord, de procéder dès le début à "l'observation grammaticale" des structures nouvelles, avant même la "reconstitution orale" des dialogues. Mais, nous sommes alors en pleine conjecture, et seules des expérimentations seraient susceptibles de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse.

d) Réemploi et appropriation

Nous ne nous attarderons pas à cette phase, non pas qu'elle soit moins importante que les autres -- bien au contraire -- mais tout simplement parce qu'elle a déjà été assez longuement traitée

---

36 Ibid., p. 47.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

dans l'article de D. Girard, portant sur "les moments de la classe de langue". Il s'agit d'un retour à des contextes multiples, ces contextes étant maintenant laissés au choix des élèves. De legères variantes sont introduites dans les dialogues ayant servi de point de départ à la leçon, selon les situations qui peuvent être créées en classe, ou même, selon des situations imaginaires.[37] A la phase de la présentation des éléments, les situations étaient imposées; elles sont maintenant suggérées, et sont plus familières.

C'est ici que se situe l'interprétation par les élèves des dialogues de base. Nous considérons la dramatisation des dialogues comme une phase essentielle, puisque ce n'est qu'à partir de ce moment que le dialogue se rapproche le plus des conditions de la vie réelle, c'est-à-dire des conditions de la communication véritable. Sur le plan didactique, on ne saurait mieux résumer que Th. Huebener les multiples avantages de la dramatisation des dialogues par les élèves:

> Probably nothing is superior to dramatization as an activity for practicing a foreign language. It is psychologically sound, for it connects the action with the spoken work. The actor has to think in the foreign language; there is no intermediate stage of translation. Speaking becomes practically automatic.
> [...] it adds a note of gaiety and liveliness to the classroom. It is interesting to the performer, since he is involved; it is entertaining to the class, since they are spectators. It is educationally valuable, for it provides for much pupil participation and makes for spontaneity and self-expression.[38]

---

37 Girard, D., "Les moments de la classe de langue", LFDM 29, décembre 1964, pp. 16-17.

38 Huebener, Theodore, Audio-Visual Techniques in Teaching Foreign Languages, New York University Press, 1960, p. 23.

e) Fixation

La phase de réemploi et d'appropriation doit être complétée et suivie d'une phase de "fixation", ayant pour but l'assimilation définitive des éléments enseignés, et l'apprentissage des automatismes linguistiques:

> Ce qui doit guider maintenant les exercices, ce sont les formes et les structures que l'on aura tirées de leur contexte, à cause de leur intérêt du point de vue de l'enrichissement linguistique.39

Il s'agit donc d'exercices structuraux dont les trois types principaux sont la répétition, la substitution, et la transformation40. Comme nous l'avons déjà fait remarquer, les exercices structuraux doivent se rapprocher le plus possible des situations de la vie réelle, faire appel à un "champ sémantique" donné, selon la terminologie de Frederick D. Eddy -- les "exercices situationnels", selon la terminologie de P. Capretz.

Les exercices de fixation peuvent aussi jouer un très grand rôle, en tant que renforcement de la perception des structures. Ce renforcement peut être rendu possible, au laboratoire de langues, par le recours à des types particuliers d'exercices structuraux, selon les suggestions contenues dans l'excellent article de P. Capretz portant sur le "bon usage des exercices structuraux". Par exemple, les exercices devraient être construits de manière à ne porter que sur un seul problème à la fois. Un autre moyen

---

39 Girard, D., op. cit., p. 18.
40 Delattre, Geneviève, "Les différents types d'exercices structuraux", LFDM 41, juin 1966, pp. 12-21, et Réquédat, François, Les exercices structuraux, Paris, B.E.L.C., Librairies Hachette et Larousse, 1966, 92 p.

consisterait à construire le stimulus "...de telle sorte qu'il explique la structure étudiée."[41] P. Capretz donne l'exemple suivant:

> Stimulus:
> Meursault travaille dans ce bureau: il y a plusieurs années il y travaillait déjà
> Réponse:
> Il y a plusieurs années que Meursault travaille dans ce bureau.[42]

P. Capretz suggère, en outre, un dernier moyen, à notre avis difficilement réalisable au laboratoire de langues: "amener l'étudiant à découvrir la structure à étudier, en dirigeant son attention sur ses éléments constitutifs."[43] C'est ce que nous avons considéré comme étant la troisième phase de la classe de langue, "l'observation grammaticale", réalisable en classe.

Au niveau de la "pré-conversation", cette organisation méthodologique de la classe de conversation doit être complétée par divers "jeux de langage" dont l'inventaire exhaustif est donné dans l'excellente publication du B.E.L.C., réalisée par R. Damoiseau, sur "La classe de conversation". Les "dossier Gallice", et le recours au tableau de feutre, peuvent compléter cette organisation de la classe de "pré-conversation", au niveau élémentaire.

4.4.2. Méthodologie au niveau de la "conversation dirigée"

Au niveau intermédiaire de la classe de langue seconde, soit au niveau de la "conversation dirigée", la méthodologie à suivre reste, à notre avis, sensiblement la même que la méthodologie qui

---

41 Capretz, P., op. cit., p. 46.
42 Ibid., p. 46.
43 Ibid., p. 46.

vient d'être exposée (cinq étapes). Toutefois, les jeux peuvent être plus variés (jeux de langage, jeux de portraits, jeux de téléphone), et les "techniques" visuelles, comme le suggère R. Damoiseau, peuvent plus largement être utilisées avec profit: commentaire d'un tableau Fleming, commentaire de bandes dessinées, commentaire de films pédagogiques ou de films documentaires, commentaire de diapositives, etc.[44] Comme nous l'avons précédemment fait remarquer (cf. 4.3.3.), nous ne croyons pas que l'on puisse déjà à ce niveau, c'est-à-dire avant une maîtrise suffisante des mécanismes de base de la langue à apprendre, procéder à des débats et à des discussions, activités qui constituent en propre, croyons-nous, la classe de conversation spontanée, au niveau avancé.[45]

4.4.3. Méthodologie au niveau de la "conversation spontanée"

Ce n'est qu'au niveau avancé de la classe de langue seconde qu'il peut être question de véritable conversation, conçue comme un point d'aboutissement. A ce niveau, les cinq étapes propres aux niveaux précédents sont abandonnées au profit de la classe de conversation autonome, dont nous avons déjà montré à la fois les difficultés (cf. 4.1.) et la légitimité (cf. 4.2.2.).

Au niveau avancé, l'exercice-clé est la "discussion sur un thème général", qui présuppose une préparation de la part des élèves et du "meneur de jeu"[46]. La classe de conversation peut aussi

---

44 Damoiseau, R., op. cit., p. 40.
45 Ibid., p. 72.
46 Ibid., p. 80.

consister en des discussions ou des débats portant sur un livre, sur un texte, sur un problème d'actualité, etc. La technique de l'enquête -- et même de l'enquête policière, selon les sujets -- peut aussi servir de point de départ à la conversation. Une grande quantité de jeux, dont la liste est fournie dans La classe de conversation de R. Damoiseau, peut encore à ce niveau servir pour amorcer la conversation.

De toute manière, qu'il s'agisse de conversation-débat, de conversation-discussion, d'exposé, ou de technique d'enquête, chacun de ces procédés exige une préparation, tant de la part du professeur que de la part de l'élève, et nous renvoyons à l'excellente synthèse de R. Damoiseau pour tout ce qui a trait aux méthodologies particulières de ces procédés, qu'il serait trop long de reprendre ici. Tout ce qui importe au niveau avancé de la classe de langue seconde, c'est que l'élève en arrive, quelle que soit la technique ou le procédé utilisé, à pouvoir exprimer librement et spontanément ce qu'il veut et ce qu'il pense.

Que peut-on retenir de cet examen de l'aspect didactique de la conversation? Nous avons montré qu'en dépit d'un grand nombre de difficultés, difficultés provenant de la nature de la conversation (genre "contradictoire" et difficile à "mesurer"), des professeurs (rôle mal rempli, et formation souvent inadéquate), et des élèves (tempéraments, intérêts et motivations particulières), et qu'en dépit du discrédit dont elle est parfois victime, la

classe de conversation autonome est tout à fait légitime, c'est-à-dire utile, voire même indispensable. Pourtant, malgré sa triple valeur didactique, la classe de conversation autonome, se situant au niveau avancé de la conversation, ne peut pas à elle seule former le "noyau" d'un enseignement de langue seconde; elle doit être précédée de deux phases préparatoires, la "pré-conversation" au niveau élémentaire, et la "conversation dirigée" au niveau intermédiaire. C'est pourquoi nous nous sommes finalement interrogé sur l'organisation méthodologique de chacun de ces niveaux d'enseignement de la conversation.

CONCLUSION

Déterminer la nature de la conversation, et partant, poser le problème même de la conversation dans l'enseignement du français comme langue seconde, constituait le but principal de notre ouvrage.

Comme il s'agissait avant tout d'un problème propre à la linguistique appliquée à l'enseignement des langues, il nous a fallu, pour atteindre ce but, recourir à d'autres données que celles de la linguistique seule: nous avons dû examiner les contributions de la psycholinguistique et de la psychologie à cette étude.

Ce n'est que par l'examen de ce triple aspect théorique de la conversation, en langue seconde, que nous avons pu définir la conversation et en déterminer la nature, c'est-à-dire les éléments constitutifs et les mécanismes. Quant au problème même de la conversation, il a été énoncé comme étant celui du transfert linguistique à une situation nouvelle, d'une réponse apprise dans une situation particulière, problème lui-même d'ordre psychologique. Ce problème a paru devoir trouver une solution dans une présentation particulière de la langue, au moyen de contextes multiples, de façon à permettre la perception de l'élément crucial des structures enseignées, en vue de créer un processus d'abstraction, condition nécessaire à tout transfert linguistique. De cette manière, le but de la conversation, en langue seconde, pourrait être atteint: réutiliser, sous des formes diverses et nouvelles, dans un cadre proche de la vie réelle, des connaissances acquises.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

L'examen du point de vue pratique de la conversation, son aspect didactique, nous a permis de montrer qu'en dépit de certaines difficultés, la classe de conversation autonome, en langue seconde, est indispensable puisqu'elle permet de maintenir la pratique de la langue parlée dans des conditions naturelles, favorise le "déscolarisation" de l'apprentissage, et permet un excellent contact humain entre le professeur et les élèves. L'application des données théoriques fournies antérieurement nous a alors conduit à déterminer les caractéristiques de chacun des niveaux d'enseignement en donnant la méthodologie propre à chaque niveau.

Cet ouvrage ne prétend nullement avoir dit le dernier mot sur le problème de la conversation, en langue seconde: bien au contraire, il n'est qu'un point de départ pour de nouvelles recherches plus élaborées, principalement en ce qui a trait aux éléments et aux mécanismes de la conversation. Qu'il nous soit permis d'espérer que les recherches actuelles dans le domaine de la grammaire générative-transformationnelle nous fourniront bientôt des données susceptibles d'apporter un nouvel éclairage au problème complexe de la conversation.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

BIBLIOGRAPHIE

Allen, Harold B., Readings in Applied English Linguistics, New York, Appleton-Century-Crofts, 1958, 1964 (2ième édit.), xii-535 p.

Allen, Harold B., Teaching English as a Second Language: A Book of Readings, New York, McGraw-Hill, 1965, vii-406 p.

Ball, W.J., Conversational English: An Analysis of Contemporary Spoken English for Foreign Students (with Exercices), London, Longmans, 1953, 284 p.

Bally, Charles, Le langage et la vie, 3ième édit., augmentée, Genève: librairie Droz; Lille: librairie Giard, 1952, 165p.

Belasco, Simon, "Les structures grammaticales orales", LFDM 41, juin 1966, 37-46.

Bouton, Ch., "Motivation et enseignement des langues", dans Etudes de linguistique appliquée I, Paris, Didier, 1962, 85-94.

Brooks, Nelson, Language and Language Learning, New York, Harcourt, 1960, xiii-239 p.

Burney, Pierre, "Une méthode de conversation", LFDM 1, mai 1961, 40-43.

Burney, Pierre, "Toujours de la conversation", LFDM 49, juin 1967, 42-45.

Capretz, Pierre, "Du bon usage des exercices structuraux", dans Linguistique appliquée et enseignement du français, Montréal, Centre Educatif et Culturel, 1967, 31-51.

Carroll, John B., The Study of Language, Cambridge, Harvard University Press, 1953, 289 p.

Chomsky, Noam, "Review of B.F. Skinner's Verbal Behavior", Language 35, janvier-mars 1959, 26-58.

Closset, Fr., Didactique des langues vivantes, Paris, Bruxelles, (pas de date), Didier, 252 p.

Closset, Fr., "The Psychological Aspects of Language Teaching: Adolescents and Modern Languages", dans The Teaching of Modern Languages, UNESCO, 1955, 106-110.

Damoiseau, R., La classe de conversation, Paris, B.E.L.C., 1966, 121 p.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Debesse, Maurice, L'adolescence, Paris, P.U.F., "Que sais-je?", 9ième édit., 1962, 120 p.

Delattre, Geneviève, "Les différents types d'exercices structuraux", LFDM 41, juin 1966, 12-21.

Delattre, Pierre, "La notion de structure et son utilité", LFDM 41 juin 1966, 7-11.

Dessaintes, M., Eléments de linguistique descriptive, Bruxelles, Namur, La Procure, 1960, 246 p.

Dickson, Robert J., Practical Guide to the Teaching of English as A Foreign Language, New York, Regents, 1960, 96 p.

Eddy, Frederick D., "Vocabulaire et exercices lexicaux", LFDM 41, juin 1966, 47-53.

Faure, G., "Les laboratoires de langues & l'enseignement de la phonétique", dans Laboratoires de langues et linguistique appliquée dans l'enseignement supérieur de l'anglais, Université de Paris, Librairie S.A.B.R.I., 2ième tirage, mars 1965, 18-25.

Ferreira Da Silva, Clarisse, "Exploitation d'un disque en vue d'une classe de conversation", LFDM 32, avril-mai 1965, 30-34.

Finocchiaro, Mary, English As a Second Language: From Theory to Practice, New York, Regents, 1964, 143 p.

François, Frédéric, Notions de psycholinguistique appliquées à l'étude du français langue étrangère, Paris, B.E.L.C., 1966, 113 p.

Frei, Henri, Le livre des deux mille phrases, Genève, Droz, 1953, 92 p.

Fries, Charles C., Teaching of English, Michigan, The George Wahr Publishing, 1949, 257 p.

Galisson, Robert, Le dialogue dans l'apprentissage d'une langue étrangère, Paris, B.E.L.C., 1967, 20 p.

Girard, Denis, "Pour ou contre le dialogue", LFDM 38, janvier-février 1966, 12-17.

Girard, Denis, "Les moments de la classe de langue", LFDM 28, octobre-novembre 1964, 6-10, et LFDM 29, décembre 1964, 16-19.

Guénot, J., Clefs pour les langues vivantes, Seghers, Collection Clés, 1964, 190 p.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Guerrey, P., Teaching English as a Foreign Language, London, Longmans, 1955, 200 p.

Halliday, J.K., "Linguistique générale et linguistique appliquée", dans Etudes de linguistique appliquée I, Paris, Didier, 1962, 5-42.

Huebener, Theodore, How to Teach Foreign Languages Effectively, New York, University Press, 1962, 198 p.

Huebener, Theodore, "The Use of Dialogue in Foreign Language Teaching", dans Newmark, M., edit., Modern Language Teaching; Twentieth Century, New York, Philosophical Library, 1948, 394-396.

Inhelder, Barbel, et Jean Piaget, De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent, Paris, P.U.F., 1955, 314 p.

Jeanes, R.W., "Applied Linguistics and The Conversation Class", dans Linguistique appliquée et enseignement du français, Montréal, Centre Educatif et Culturel, 1967, 79-91.

Kaulfers, Walter Vincent, Modern Languages for Modern Schools, London, McGraw-Hill, 1942, 526 p.

Kelly, Léo L., "Dialogues versus Structural Approach", French Review, février, 1964, 432-439.

Lado, Robert, Language Teaching: A Scientific Approach, New York, McGraw-Hill, 1964, 240 p.

Lambert, Wallace, "Psychological Approaches to the Study of Language", dans Modern Language Journal, xlvii, no 2, février 1963, 51-62, et no 3, mars 1963, 114-121.

Léon, Monique, "La classe de conversation", LFDM 44, octobre-novembre, 1966, 40-41.

Léon, Pierre, "L'enseignement de la prononciation dans la classe de langue", dans Linguistique appliquée et enseignement du français, Montréal, Centre Educatif et Culturel, 1967, 63-78.

Mackey, William Francis, Language Teaching Analysis, London, Longmans, 1965, xi-554 p.

Martinet, André, Eléments de linguistique générale, Paris, librairie Armand Colin, 1963, 224 p.

Marty, Fernand L., Language Laboratory Learning, Wellesley, Audio-Visual Publications, 1960, 256 p.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Méras, Edmond A., A Language Teacher's Guide, New York, Harper & Brothers, 1954, xii-299 p.

Mialaret, Gaston, Psychopédagogie des moyens audio-visuels dans l'enseignement du 1er degré, UNESCO, P.U.F., 1964, 232 p.

Mialaret, Gaston, "Psycho-pédagogie de l'enseignement des langues vivantes", LFDM 30, janvier-février 1965, 12-15.

Miller, George A., Langage et communication, traduit de l'anglais-Colette Thomas, Paris, P.U.F., 1956, viii-404 p.

Miller, George A., The Psycholinguists, Appendix, dans Osgood, Charles E. et Thomas A. Sebeok, éditeurs, Psycholinguistics: A Survey of Theory and Research Problems, (with A Survey of Psycholinguistic Research, 1954-1964, by A Richard Diebold, jr.), Bloomington & London, Indiana University Press, 1965, xii-307 p.

Morf, Albert, notes de cours: "Didactique psychologique", Ecole Normale Supérieure, Université de Montréal, 1963-1964.

Morf, Albert, notes de cours: "Cours de psychologie de l'enfant et de l'adolescent", Ecole Normale Supérieure, Université de Montréal, 1963-1964.

Morris, I., The Teaching of English as A Second Language, London, Macmillan, 1950, viii-151 p.

Mounin, Georges, La Machine à Traduire, Janua Linguarum Nr 32, Mouton & Co., London, The Hague, Paris, 1964, 209 p.

Mounin, Georges, Les problèmes théoriques de la traduction, Bibliothèque des Idées, Paris, Editions Gallimard, 1965, xii-297 p.

Osterrieth, Paul, Introduction à la psychologie de l'enfant, Paris P.U.F., 1963, 260 p.

Piaget, Jean, La psychologie de l'intelligence, Paris, librairie Armand Colin, 1947, 212 p.

Politzer, Robert L., Teaching French: An Introduction to Applied Linguistics, Boston, Ginn & Company, 1960, iv-140 p.

Politzer, Robert L., Foreign Language Learning, New Jersey, Prentice-Hall, 1967, 155 p.

Querido, A., notes de cours: "Initiation à la méthode expérimentale en psycholinguistique", Département de linguistique, Université de Montréal, 1966-1967.

Raymond-Rivier, Berthe, Le développement social de l'enfant et de l'adolescent, Coll. "Dessart", Bruxelles, 1965.

Requedat, François, Les exercices structuraux, Collection "Le Français dans le Monde", Paris, B.E.L.C., Librairies Hachette et Larousse, 1966, 92 p.

Richer, Ernest, s.j., Grammaire française pour notre temps, Bruges-Paris, Collection "Essais pour notre temps", no 2, Desclée de Brouwer, 1965, 224 p.

Rigault, A., "Les facteurs psychologiques dans l'enseignement d'une langue vivante", dans Linguistique appliquée et enseignement du français, Montréal, Centre Educatif et Culturel, 1967, 105-122.

Rivers, Wilga M., The Psychologist and The Foreign-Language Teacher, Chicago & London, The University of Chicago Press, 1964, viii-212 p.

Rondeau, Guy, Initiation à la linguistique appliquée à l'enseignement des langues, Montréal, Centre Educatif et Culturel, 1965, x-141 p.

Rondeau, Guy, Eléments de Stylistique du Français écrit, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1964, 136 p.

Rondeau, Guy, "La linguistique appliquée: son objet, ses méthodes", dans Linguistica, vol 1, no 2, mars 1966, 13-30, et "Qu'est-ce que la linguistique appliquée?", dans Linguistique appliquée et enseignement du français, Montréal, Centre Educatif et Culturel, 1967, 7-29.

Ruwet, Nicolas, Introduction à la grammaire générative, Paris, Librairie Plon, 1967, 448 p.

Saporta, Sol, Editeur, Psycholinguistics: A Book of Readings, New York, Holt, 1961, xv-551 p.

Schertz, Pierre, "La méthode V.I.F. et les techniques audio-visuelles au service de la classe de conversation", LFDM 13, décembre 1962, 38-42.

Skinner, B.F., Verbal Behavior, New York, Appleton, 1957, x-478 p.

Slama-Cazacu, Mme Tatiana, Langage et contexte: Le Problème du langage dans la conception de l'expression et de l'interprétation par des organisations contextuelles, Mouton & Co S-Cravenhage, 1961, 251 p.

Slama-Cazacu, Mme Tatiana, "La méthodologie psycho-linguistique et quelques-unes de ses applications", dans Revue Roumaine de Linguistique, Editions de l'Académie de la République Roumaine, tome x, 1965, nos 1-3, 309-316.

Spolsky, Bernard, A Psycholinguistic View of Programmed Foreign Language Instruction, Montréal, thèse présentée à la Faculté des lettres de l'Université de Montréal pour l'obtention du grade de Ph. D. (Linguistique), 1966, 357 p.

Symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française, Problèmes de psycho-linguistique, Paris, P.U.F., 1963, 220 p.

Thérond, Maurice, Du Tac au Tac: Formules, Réflexes et Images de la conversation française actuelle, 2ième édit., Paris, Didier, 1955, 208 p.

Thomas, Pierre, Elements of Oral Practice, "Cours 76", Ecole Française d'été, Middlebury College, Middlebury, Vermont, 1958, 78 p.

Valdman, Albert, "La progression pédagogique dans les exercices structuraux", LFDM 41, juin 1966, 22-29.

Valdman, Albert, et S. Belasco, Applied Linguistics: French, Boston, Heath and Company, 1961.

Valdman, Albert, Trends in Language Teaching, New York, McGraw-Hill, 1966, 298 p.